



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Fabiana Chaves Gonçalves Alpoim

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e

Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estímulos criativos no ensino e aprendizagem da escrita

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Gabriela Barbosa

setembro de 2014

AGRADECIMENTOS

Terminada esta etapa devo agora agradecer com total gratidão às pessoas que me ajudaram a concretizar este estudo, pois o apoio e incentivo de todos aqui salientados foi extremamente importante, aos quais estarei eternamente grata.

Os meus agradecimentos à Doutora Gabriela Barbosa pela sua orientação, disponibilidade, conhecimento transmitido, pelas opiniões e críticas construtivas, pela completa cooperação no solucionar de incertezas e problemas que foram emergindo ao longo da realização deste trabalho.

À minha colega de estágio que me acompanhou neste percurso, aconselhou e auxiliou em todos os momentos que necessitei.

À minha colega Ana Margarida que sempre se mostrou disponível para me ajudar e transmitir todo o seu saber, de forma a me tranquilizar e motivar para a concretização desta grande etapa.

Ao meu namorado, um agradecimento sentido por me ter acompanhado sempre ao longo de toda esta etapa e me ter apoiado em todo este processo, encorajado e aconselhado com a sua sabedoria, força, carinho e um sorriso de conforto. Por estar sempre disponível para as minhas inseguranças e me auxiliar sempre com grande preocupação e dedicação.

Ao meu irmão por todo o incentivo e força demonstrados, pela compreensão e por estar sempre do meu lado, a torcer por mim.

E agora, dirijo um agradecimento muito especial aos meus pais, pelo apoio incondicional, pelo facto de se mostrarem sempre apoiantes na concretização desta etapa e por nunca deixarem de me encorajar quando esmorecia. Sempre me ajudaram na superação de obstáculos que ao longo deste percurso foram surgindo. A eles dedico este trabalho!

A todos um sincero OBRIGADA!

RESUMO

A escrita é uma competência primordial na construção do indivíduo e é essencial ser desenvolvida desde os primeiros anos. Para que as crianças sintam gosto em escrever é importante que o professor seja capaz de dinamizar as suas aulas, implementar atividades e recursos estimulantes, inovadores e instalar climas e ambientes proporcionadores de aprendizagem. Só assim os alunos começarão a interessar-se pela escrita e a sentir prazer em escrever. Neste enquadramento, justifica-se o presente estudo que teve como principal objetivo perceber se ao proporcionar ambientes estimuladores e criativos, os alunos desenvolvem a expressão escrita a nível da geração de ideias e a nível linguístico e discursivo. O estudo foi realizado com crianças do 1.º Ciclo durante a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II. Privilegiou-se uma metodologia de cariz qualitativo e recolheram-se dados através da observação participante, dos registos visuais e áudio, das produções textuais dos alunos e dos questionários. Num primeiro momento implementou-se na prática pedagógica um questionário inicial com o intuito de perceber qual o significado que os alunos atribuem à escrita, se têm hábitos de escrita, se gostam, sentem prazer em escrever e em ler o que escrevem. Num segundo momento implementou-se um conjunto de cinco atividades alicerçadas em estratégias criativas diferentes, nomeadamente o recurso à banda desenhada, a títulos diversificados, a uma música, à presença de uma personagem mistério e a um programa informático. No fim implementou-se o questionário final que teve como objetivo reconhecer aspetos salientados pelos alunos que os auxiliaram de certa forma a melhorar a sua escrita e como avaliação de todo o percurso. Para a análise dos dados privilegiaram-se três categorias de análise (fluência, flexibilidade e elaboração) que permitiram analisar e avaliar as produções textuais dos alunos relativamente à quantidade, diversidade, qualidade e aperfeiçoamento das ideias. A recolha de dados permitiu verificar a grande predisposição e entusiasmo demonstrado por parte dos alunos, o que conseqüentemente favoreceu uma melhoria ao nível da produção textual. Com o desenrolar das atividades, os alunos foram apresentando evolução e diversidade nas ideias expostas, desenvolveram e aperfeiçoaram a sua competência de escrita, aumentaram o seu campo lexical, melhoraram a tessitura discursiva, sentindo-se mais autónomos e capazes de materializar textualmente uma narrativa. O modelo de análise tornou patente que o percurso pedagógico realizado constituiu uma mais-valia para os alunos, motivou-os para a escrita e potenciou usos de escrita mais proficientes.

Palavras-chave: criatividade; motivação; ideias; produção escrita

ABSTRACT

Writing is an essential skill in the individual's construction and so it is vital to be developed since early childhood. To make children feel pleasure in writing it is important that the teacher is able to stimulate his classes, implement stimulating and innovating activities and resources and create climates and environments stimulating to learning. Just in this way the students will get interested in writing and feel pleasure in doing it. This actual study is justified within this framework and its main goal was understanding if, by creating stimulating and creative environments, students develop their writing skill in what concerns idea generation, language and discourse. This study was made with children from Primary School during the curricular unit of Teaching Practice Supervised II. It was given priority to a methodology of qualitative nature and data were collected through direct observation, audio and visual records, student's texts and questionnaires. At first, it was given an initial questionnaire to understand which is the meaning that students give to writing, if they have writing habits, if they like it and feel pleasure in writing and reading what they write. In a second moment it was implemented a group of five activities based on different creative strategies, namely the use of a cartoon, different titles, a song, the presence of a mystery character and a software program. At the end, it was given the final questionnaire with the goal of recognizing aspects emphasized by the students that helped them in a certain way to develop their writing and as evaluation of the whole process. To analyze the data this study focused on three categories (fluency, flexibility and elaboration), which allowed analyzing and evaluating students' texts in what concerns quantity, diversity, quality and improvement of the ideas. The data collection was important to check the great willingness and enthusiasm shown by the students, which made possible the improvement of their texts. While activities were taking place, the students presented evolution and diversity on their ideas, they developed and improved the writing skill, they enlarged their lexical field, they improved their text organization by feeling more independent and being able to materialize a narrative in a text. The analyses model showed that the educational path made was an added value for the students, it has motivated them to writing and it has strengthened more proficient writing uses.

Key-words: creativity; motivation; ideas; writing production

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	xii
LISTA DE TABELAS.....	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	4
CARACTERIZAÇÃO DO MEIO LOCAL	5
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	7
CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	8
IDENTIFICAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA TURMA.....	9
ÁREAS DE INTERVENÇÃO.....	11
CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	20
ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA.....	21
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	24
Apresentação do quadro teórico.....	24
Escrita, papel e relevância	24
O papel social da escrita	24
A escrita e sucesso escolar	27
O ensino-aprendizagem da escrita	29
A escrita como processo.....	30
O ensino da escrita no discurso escolar	33
Estratégias de ensino da escrita	36

METODOLOGIA.....	40
Opções metodológicas	40
Participantes.....	43
Instrumentos de recolha de dados.....	44
Observação direta e participante (notas de campo).....	45
Registos visuais e áudio	47
Documentos dos alunos	48
Questionários	49
Intervenção Educativa	52
Apresentação e descrição das atividades.....	56
Atividade 1: Planeta Poluído	56
Atividade 2: Títulos imaginários	58
Atividade 3: Rena Rodolfo	59
Atividade 4: Personagem misteriosa	61
Atividade 5: Programa Cartoon	64
Procedimentos de análise de dados.....	65
Questionário Inicial.....	66
Documentos dos alunos	67
Questionário Final	70
Calendarização de todo o estudo	71
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	72
Questionário Inicial.....	72
Categoria 1: A relação com a escrita	72
Categoria 2: A divulgação da escrita	74
Categoria 3: O suporte de escrita	74

Categoria 4: A consciência da competência de escrita	77
Produções textuais dos alunos	79
Categoria 1: Fluência das ideias	79
Categoria 2: Flexibilidade das ideias	82
Categoria 3: Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias).....	86
Localização temporal inicial.....	86
Localização espacial inicial	87
Envolvimento das personagens na ação	88
Sequencialização dos eventos	90
Fechamento.....	94
Questionário Final	96
Categoria 1: Preferência de atividades.....	97
Categoria 2: Aquisição da competência de escrita	102
Categoria 3: A relação com a escrita	104
CONCLUSÕES	108
Conclusões do estudo.....	108
Limitações do estudo e propostas para possíveis investigações	113
Considerações finais	114
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E DA	
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXOS	131
Anexo 1 - Planificação.....	132
Anexo 2 – Autorização para os Encarregados de Educação.....	146
Anexo 3 – Questionário inicial.....	147

Anexo 4 – Questionário final	149
Anexo 5 – Ficha de organização das ideias	151
Anexo 6 - Ficha de registo das produções escritas dos alunos	152
Anexo 7 - Ficha de registo das produções escritas dos alunos	154
Anexo 8 - Ficha de registo das produções escritas dos alunos	156
Anexo 9 - Ficha de registo das produções escritas dos alunos	158
Anexo 10 - Ficha de registo das produções escritas dos alunos	160
Anexo 11 – Resultados do questionário inicial	162
Anexo 12 – Atividade 1.....	169
Anexo 13 – Atividade 2.....	179
Anexo 14 – Atividade 3.....	189
Anexo 15 – Atividade 4.....	200
Anexo 16 – Atividade 5.....	210
Anexo 17 – Resultados do questionário final.....	221

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das freguesias do município de Viana do Castelo.....	5
Figura 2 - Modelo de Flower e Hayes	30
Figura 3 - Banda Desenhada	56
Figura 4 - Títulos sugestivos	58
Figura 5 - Álbum das palavras.....	60
Figura 6 - Personagem misteriosa	61
Figura 7 - Mensagem transmitida pela personagem misteriosa.....	62
Figura 8 - Chamada via Skype	62
Figura 9 - Caixa do correio enviada pela cavaleira	63
Figura 10 - Colocação das cartas na caixa do correio.....	63
Figura 11 – Elaboração da história no Programa Cartoon	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese das atividades aplicadas.....	53
Tabela 2 - Aspectos comuns nas atividades.....	54
Tabela 3 - Categorias de análise e respectivas questões	66
Tabela 4 - Descrição dos parâmetros da categoria de análise: Elaboração	68
Tabela 5 - Categorias de análise	69
Tabela 6 - Categorias de análise e respectivas questões	70
Tabela 7 - Plano de ação do estudo.....	71
Tabela 8 - Justificações dos alunos relativamente à sua escrita	75
Tabela 9 - Aspectos que os alunos gostariam de aprender	78
Tabela 10 - Número de ideias por atividade e respetivo nível atribuído	80
Tabela 11 – Número de evidências por atividade e respetivo nível atribuído	82
Tabela 12 - Níveis atribuídos para o parâmetro localização temporal inicial	86
Tabela 13 - Níveis atribuídos para o parâmetro localização espacial inicial	87
Tabela 14 - Níveis atribuídos para o parâmetro envolvimento das personagens na ação .	89
Tabela 15 - Níveis atribuídos para o parâmetro sequencialização dos eventos	90
Tabela 16 - Níveis atribuídos para o parâmetro fechamento	94
Tabela 17 - Preferência de atividades	97
Tabela 18 - Justificação dos alunos quanto à seleção das atividades	99
Tabela 19 - Aprendizagens adquiridas	102
Tabela 20 - Evolução dos alunos	103
Tabela 21 - Justificações dos alunos para o aumento do gosto pela escrita	104

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II).

A unidade curricular PES II decorreu numa escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Viana do Castelo, especificamente numa turma de 2.º ano. A turma em questão era composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Foi implementado com este grupo um plano de intervenção, com o intuito de potenciar o enriquecimento de ideias e aprimorar a competência de escrita, contribuindo, assim, para a produção de textos mais estruturados e informativos. Este necessitou de uma intensa observação e reflexão relativamente à complexidade manifestada.

O contexto escolar inerente a uma turma de 1.º Ciclo, implicou a indispensável preocupação em instruir estes alunos, pois é nesta fase que se adquirem as principais bases para uma plena aprendizagem do código escrito. A escrita é uma competência básica e como tal deve ser devidamente adquirida, pois acompanha-nos ao longo de toda a vida. Devemos, então, sentir-nos confiantes e seguros de modo a saber transmitir, com tranquilidade, o que idealizamos para o papel.

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos, cada um dos quais com desenvolvimento seccionado em conformidade temática.

O capítulo I é referente ao enquadramento da PES II, no qual se destaca a caracterização do meio local, do contexto educativo onde se realizou o estudo e do grupo interveniente no mesmo, enumeram-se as dificuldades de aprendizagem da turma e as áreas de intervenção ao longo da prática pedagógica.

O capítulo II, projeto de investigação, está organizado em cinco subcapítulos. No primeiro subcapítulo encontra-se o tema em estudo, a sua pertinência, bem como os objetivos definidos para a sua concretização. No segundo subcapítulo é patenteado o enquadramento teórico que sustenta a investigação. Valorizaram-se como tópicos fundamentais (1) a escrita, papel e sua relevância social e (2) o ensino-aprendizagem da escrita. Para a sua abordagem foram delineadas cinco secções. Inicialmente é referenciado o papel social da escrita. Posteriormente é feita uma abordagem à escrita enquanto principal potenciador do sucesso escolar. Na terceira secção alude-se à escrita enquanto

processo. Seguidamente é focado o ensino da escrita no discurso escolar e, por fim, faz-se referência às estratégias de ensino da escrita. O terceiro subcapítulo é dedicado ao percurso da intervenção, sendo aqui visível o percurso metodológico adotado, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a intervenção educativa, os procedimentos de análise dos dados, bem como a calendarização do decorrer do estudo. O quarto subcapítulo é composto pela análise e interpretação de dados e, por fim, no quinto subcapítulo, são apresentadas as conclusões do estudo, no qual se responde à questão emergente em fase inicial, focalizam-se os resultados conseguidos, assumem-se as limitações do mesmo e são apresentadas propostas para futuras investigações.

Para terminar, no capítulo III surge a reflexão global da PES I e II. Nesta reflete-se sobre o trabalho realizado ao longo dos dois semestres, no período de estágio, citando aspetos positivos, entre outros pertinentes que visam a melhoria da prática profissional.

**CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

Neste capítulo faz-se a apresentação do contexto educativo onde foi realizada a intervenção da PES II.

Iniciamos com uma breve descrição do meio local, divulgando alguns dados geográficos e socioeconómicos. Passamos depois para a caracterização do contexto educativo e apresentação da turma envolvida na PES II, destacando algumas dificuldades sentidas pelos alunos. Terminamos com a exibição das diferentes áreas de intervenção ao longo da PES II, onde é patenteada uma planificação que evidencia as conexões entre as distintas áreas abordadas.

CARACTERIZAÇÃO DO MEIO LOCAL

O centro escolar onde realizei a PES II está localizado na cidade de Viana do Castelo. Viana do Castelo é a cidade atlântica mais ao Norte de Portugal, situando-se a cerca de vinte e cinco minutos do aeroporto internacional do Porto. Integrado na sub-região do Minho-Lima, o concelho de Viana do Castelo com quarenta freguesias, ocupa uma superfície de 314 km² e apresenta cerca de 88.600 habitantes, representando um pouco mais de um terço



Figura 1- Mapa das freguesias do município de Viana do Castelo

Viana do Castelo é servida por diversas autoestradas e por um porto de mar. É bastante acessível chegar à cidade e os visitantes podem desfrutar de uma extraordinária qualidade de vida, tanto no que diz respeito à tranquilidade e segurança que a cidade proporciona, como pela riqueza do património natural, monumental, histórico e pela presença de magníficos equipamentos culturais, desportivos e sociais. Para além de tudo isto, a presença do rio, do monte e do mar, atribuem à cidade paisagens magníficas, proporcionando um clima psicológico de descompressão favoráveis à ocupação agradável dos tempos livres. A presença do rio e do mar possibilitam, ainda, a prática de todas as

modalidades de desportos náuticos, constituindo, assim, um fator positivo para a cidade, no sentido de que esta incentiva os residentes à constante prática desportiva.

No que respeita à cultura, usufrui de biblioteca municipal, museu de arte e arqueologia, museu do traje, núcleos museológicos, teatro municipal, citânia de Santa Luzia, galerias, auditórios, arquivo municipal e navio-hospital Gil Eanes, permitindo aos visitantes e aos residentes ótimas oportunidades de enriquecimento cultural. Realizam-se também algumas festas e romarias, das quais se destaca a tão famosa romaria da Senhora da Agonia, que se realiza no mês de agosto, coincidindo, assim, com o feriado municipal, a 20 de agosto.

Viana do Castelo sendo considerada a capital do folclore português apresenta uma grande originalidade e funcionalidade do seu artesanato, com destaque para a louça e os bordados. No entanto, a qualificada animação cultural constituem outras qualidades que fazem desta cidade, uma cidade extraordinariamente atrativa para todas as vertentes de turismo.

A freguesia na qual se integra o centro escolar onde se desenrolou a PES II dista cerca de 14 Km da cidade de Viana do Castelo, a sede do concelho e do distrito a que pertence. Ocupa uma área de aproximadamente 790 Ha, estendendo-se desde o rio Neiva até aos pontos mais elevados da Serra da Padela. A Sul, estabelece limites territoriais com o concelho de Barcelos, a Norte com as freguesias vianenses de Mujães e de Vila de Punhe, a Nascente com a freguesia de Carvoeiro e a Poente com a freguesia de Alvarães.

Esta freguesia tem cerca de 3927 habitantes (I.N.E 2011). Os sectores laborais são a serralharia, metalomecânica, transformação de madeira, indústria têxtil, construção civil, comércio e pequena agricultura. Nesta vila realiza-se uma feira semanal, às quartas-feiras, e anual, na Quarta-Feira de Cinzas.

A freguesia dispõe de inúmeros serviços, indústrias e variado comércio. Possui G.N.R., agências bancárias e estação de Correios. É servida pela E.N. 305-1 e pela E.N. 308, por carreiras da Rodoviária Nacional, as quais fazem a ligação entre Braga e Viana do Castelo. Dispõe, ainda, de uma rede escolar que abrange desde o jardim-de-infância ao ensino secundário. No que diz respeito à saúde e solidariedade social, os habitantes da freguesia usufruem de um centro de saúde e de um centro de dia. A vitalidade cultural da

freguesia é incentivada pela existência de vários serviços e estruturas adequadas, são eles: o serviço de biblioteca itinerante, o auditório do centro social e cultural, o salão da Casa do Povo de Barroselas, imprensa local e algumas escolas de música e outras artes. A freguesia possui ainda um vasto património monumental, do qual se salientam: a Igreja Matriz, o Seminário dos Passionistas, a Capela de S. Sebastião e a Ponte do Ribeiro dos Reis Magos.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O centro escolar onde foi realizada a PES II está inserido num dos agrupamentos escolares do município, beneficia de uma população escolar constituída por alunos provenientes da freguesia e de freguesias próximas.

A estrutura do edifício do centro escolar é relativamente recente, com cerca de oito anos e está inserido num Agrupamento Vertical de Escolas. No rés-do-chão existem duas salas de aula, um ginásio, um balneário, uma sala de Jardim-de-Infância, uma biblioteca infantojuvenil, uma sala de computadores, uma sala de docentes, um gabinete de coordenação, um espaço para arrumos, duas casas de banho, uma destinada aos professores e outra aos alunos e uma cantina. No primeiro andar existem sete salas de aula, uma arrecadação e duas casas de banho, uma destinada aos professores e outra aos alunos. O exterior é composto por um campo de jogos, um parque e espaços verdes.

A escola está equipada com material diversificado, permitindo, muitas vezes, trabalhar os conteúdos programáticos, emanados pelo Ministério da Educação, de diversas formas.

O centro escolar é constituído por oito professores do Ensino Básico, uma educadora de infância, três auxiliares de ação educativa, três funcionárias da autarquia, uma da junta de freguesia e três funcionárias da cozinha.

Atualmente existem oito turmas em funcionamento, duas do 1.º ano, duas do 2.º ano, duas do 3.º ano e duas do 4.º ano e um grupo (25 crianças) do Jardim-de Infância, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

O Agrupamento é formado por seis estabelecimentos de ensino, onde são lecionados desde o nível Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, sendo a escola-sede a Escola Básica e Secundária de Barroselas. No Agrupamento, vivencia-se um ambiente e clima educativos de tranquilidade, sendo clara a atenção que é fornecida à prevenção da indisciplina, através de medidas e ações que visam combatê-la, bem como pela inclusão de indicadores do

domínio socio-afetivo nos critérios de avaliação. O principal objetivo do agrupamento é acompanhar o desenvolvimento pedagógico e agir devidamente, de modo a superar as dificuldades dos alunos, construindo uma comunidade de aprendizagem que beneficie o sucesso escolar de todos. O agrupamento, no projeto educativo (2012), realça como meta a importância de “aumentar a qualidade do sucesso dos alunos do agrupamento ao nível académico, pessoal e cívico.”

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma com a qual se desenvolveu a PES II era do 2.º ano de escolaridade e os alunos tinham idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Esta era constituída por 21 alunos, onze do sexo feminino e dez do sexo masculino, sendo dois repetentes e um transferido da Escola da Meadela.

A maioria dos alunos vive com os pais e, portanto, o agregado familiar é geralmente composto por pai, mãe e apenas um filho. Oito alunos beneficiam de auxílios económicos, mas apenas três têm direito ao escalão A. Nesta turma, grande parte dos alunos reside perto do Centro Escolar ou freguesias muito próximas.

A maioria dos Encarregados de Educação está empregada e trabalha por conta de outrem. Há um predomínio de um nível de pais que trabalha no setor comercial e industrial e nesta data os casos de desemprego não são significativos.

Os alunos não revelam carências alimentares, andam adequadamente vestidos e apresentam o material escolar necessário e solicitado. Oito alunos frequentam o A.T.L. para onde vão, logo de manhã, antes de virem para a escola, e à tarde, no fim das aulas. É de salientar que quase metade da turma frequenta e utiliza diariamente o transporte do A.T.L., o que os obriga a levantar muito cedo. Algumas são apanhadas pelo autocarro por volta das sete horas. Outros, embora fazendo a viagem com os pais, têm de se pôr a pé mais cedo, uma vez que viajam com os irmãos mais velhos, cujo início das atividades letivas é às 8h20m e depois têm de aguardar que a escola abra. Estas crianças quando entram na sala, de manhã, vêm já saturadas de viagens e esperas, tendo necessidade de extravar a energia acumulada, revelando, por vezes, alguma dificuldade em adquirir a concentração necessária ao trabalho da sala de aula. Dois alunos frequentam um Centro de Explicações. Inscritos nas Atividades de Enriquecimento Curricular estão apenas sete alunos. Alguns

frequentam ainda outras atividades extra curriculares, como ballet, natação, futebol e Hip-Hop.

Estas são crianças alegres, muito ativas e a maioria motivada para novas aprendizagens. Gostam de estar na escola e de atividades que envolvam a competição. A turma é constituída por crianças educadas, respeitadoras, muito ativas, interessadas, sempre atentas a tudo o que se passa à sua volta e bastante perspicazes. Normalmente cumprem as regras estabelecidas, dentro e fora da sala de aula, e apresentam um comportamento adequado à sua faixa etária. No decurso do dia são crianças muito faladoras, extrovertidas, dinâmicas e inquietas que se distraem com facilidade e têm alguma dificuldade de concentração. São alunos assíduos e pontuais. Faltam apenas por doença ou consulta médica e o respetivo Encarregado de Educação justifica atempadamente a referida ausência.

O aproveitamento escolar da maioria dos alunos é bastante satisfatório. Os conhecimentos adquiridos são consistentes e as aprendizagens são significativas. Existe na turma um grupo significativo de alunos com muito bons resultados. No entanto, no final do 1.º período foram elaborados PAPI's (Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual) para três alunos. Com problemas de saúde existem na turma quatro alunos.

No que diz respeito aos Encarregados de Educação, a maioria dos pais possui o Ensino Secundário, enquanto que a maioria das mães tem como habilitações literárias o 3.º Ciclo. Apenas três possuem o grau de Licenciada.

A maioria dos Encarregados de Educação demonstra interesse pelo sucesso escolar dos seus educandos. Procuram obter informações, junto da professora, sobre os resultados escolares dos seus educandos e alguns pedem ajuda para melhor os apoiarem nas tarefas escolares.

IDENTIFICAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA TURMA

Segundo consta no projeto curricular de turma, os alunos apresentam necessidades muito diversificadas ao nível da leitura, da escrita, no respeito pelas regras de interação discursiva e nos ritmos de trabalho que são bastante distintos.

Alguns alunos possuem ainda uma velocidade leitora um pouco lenta e manifestam pouca expressividade na leitura. Apresentam capitais lexicais reduzidos, o que

compromete a compreensão dos enunciados. Desconhecem muitas das expressões idiomáticas, fazendo uma interpretação literal do que é lido, o que ocasiona problemas na interpretação de textos.

A turma revela algumas dificuldades na escrita, apresentando erros inerentes à característica da nossa ortografia, complexidade das relações entre grafemas e fonemas (grafemas com duas ou mais realizações fonéticas, segmentos fônicos a que corresponde mais do que um grafema, as diferentes possibilidades da representação dos sons...). Ocorre também outro tipo de erro em palavras devido à ausência de regras de ortografia que possam ser aplicadas nas suas grafias, o que implica que as aprendam recorrendo à memorização. A estruturação de textos é ainda, para alguns, uma tarefa complexa. Apesar de terem trabalhado e treinado algumas técnicas para ultrapassar estes constrangimentos, não conseguem ainda usá-las espontaneamente.

Na generalidade, esta turma apresenta algumas dificuldades em ouvir os colegas e esperar pela sua vez para intervir. O grande interesse da maioria é falar e, portanto, não prestam atenção ao que os outros dizem. No entanto, esta dificuldade que está presente desde o início da escolaridade tem vindo, aos poucos, a ser ultrapassada.

Os problemas acima apresentados comprometem o sucesso nas outras disciplinas, sobretudo na Matemática. Nesta área, a maioria dos alunos não apresenta grandes dificuldades no que diz respeito à resolução de problemas, pois o seu nível de raciocínio e compreensão de conceitos é bastante satisfatório, auxiliando-os, assim, na concretização de qualquer tarefa. No entanto, as dificuldades manifestadas pelos alunos prendem-se essencialmente nas competências que advêm da área do português, influenciando-os em grande parte das situações.

No que concerne ao Estudo do Meio, os alunos não apresentam dificuldades, pois a maioria dos temas abordados fazem parte do seu dia-a-dia, o que faz com que se sintam mais à vontade na sua abordagem. Relativamente aos conteúdos novos a abordar, os alunos também não apresentam dificuldades, já que esta é uma das suas áreas prediletas e a qual se apresentam motivados para todas as aprendizagens.

Em relação às Expressões pode-se dizer que este é o momento em que os alunos se libertam totalmente, aumentando, deste modo, a sua participação e empenhamento. Uma

das dificuldades manifestadas pelos alunos diz respeito à motricidade fina e coordenação, mas que com o desenrolar das aulas foi sendo ultrapassada.

De um modo geral, esta é uma turma com um nível de aprendizagem satisfatório. No entanto, alguns alunos apresentam dificuldades mais acentuadas, destacando-se, assim, do restante grupo. Nestes casos, a professora fornece apoio individualizado, tentando, assim, colmatar as dificuldades manifestadas pelos alunos.

A heterogeneidade existente na turma é evidenciada pela personalidade de cada aluno, em toda a sua individualidade e singularidade. Na sua maioria, revelam interesses centrados na área das Expressões e Estudo do Meio, sendo estas as áreas preferidas salientadas pelos alunos.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO

O percurso pedagógico da PES II decorreu entre outubro de 2013 e janeiro de 2014. Este período foi marcado por três semanas de observação de aulas lecionadas pela professora titular, a qual tivemos a oportunidade de conhecer os alunos, conteúdos abordados e algumas técnicas de ensino aplicadas na turma em questão. Depois destas sessões, tivemos mais doze, que se caracterizaram pelas semanas de regência, onde houve efetivamente momentos para pormos em prática todos os nossos saberes e conhecimentos relativamente às distintas áreas.

Ao longo dos três dias semanais de prática pedagógica abordamos as diferentes áreas curriculares pertencentes ao 1.º ciclo: Português, Matemática, Estudo do Meio (o físico e social) e Expressões (físico-motora, plástica e musical). No entanto, por vezes, não foi possível lecionar todas as áreas ou domínios numa só semana, pois os tempos destinados para cada um deles não são semelhantes, havendo, por exemplo, muito pouco tempo para abordar, semanalmente, as Expressões. Todavia, tentamos estipular um plano para que, semana após semana, conseguíssemos trabalhar as restantes áreas ou domínios. Português e Matemática são aquelas que possuem mais carga horária e, portanto, foram as mais trabalhadas ao longo da prática.

Na área de **Português** foram abordados todos os domínios patenteados no programa: Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática. Por isso, houve momentos para lecionar distintos conteúdos, tais como: convite, singular/plural das

palavras, família de palavras, identificação de nomes, masculino/feminino, sinónimos/antónimos, acentuação, partes constituintes de uma carta, estrutura das quadras, rimas e sinais de pontuação. Este estágio ficou caracterizado pela constante proposta de produção de textos recorrendo a estratégias distintas, ou seja, de um título fornecido, de imagens, de um conjunto de palavras, da caracterização física e psicológica de alguma personagem, entre outros. Para além destes aspetos, foi também comum a exploração de textos ou poemas, patenteados no livro *Bichos, Bichinhos e Bicharocos* de Sidónio Muralha, apresentados nas metas curriculares para o 2.º ano de escolaridade. Os textos estudados foram: “O rabo do gato”, “História da Carochinha”, “Príncipe com orelhas de burro”, “O pinto borrachudo”, “Sapo Sapinho” e por fim “Cãozinho”. Estas foram as cinco histórias a que atribuímos mais enfoque e, por isso, foram analisadas ao longo de várias semanas de regência, sendo que cada história era estudada ao longo dos três dias da semana. Assim, eram realizadas diversas atividades em torno da história estudada para que ficasse efetivamente bem consolidada.

No que diz respeito à área da **Matemática**, foram abordados os domínios Números e Operações e Organização e Tratamento de Dados. Ao longo destas semanas de regência foram estudados diversificados conteúdos, como: os pictogramas, os números pares e ímpares, elemento neutro da adição, a tabela do cem, subtração, multiplicação, as tabuadas do 2 e do 5, a propriedade comutativa da multiplicação e o dobro. Para além destes aspetos, este estágio focou também a constante resolução de problemas, inicialmente de um passo, depois de dois ou mais passos e já no fim de processo. Como os alunos revelavam dificuldades na resolução de problemas, devido à compreensão do enunciado, todos os dias resolviam problemas e assim foi estabelecida uma rotina diária. Sempre foram motivados a ler em voz alta o problema apresentado e explicar o que este solicitava, de modo a que nos certificássemos que todos entendiam o que realmente se pretendia que calculassem ou descobrissem. Importa referir que os problemas apresentados eram maioritariamente elaborados pelas estagiárias. Tivemos a preocupação em apresentar problemas articulando-os com as histórias abordadas na área do Português, ou seja, quando possível, os enunciados referiam as personagens das histórias abordadas, de modo a motivar os alunos e fazendo com que se envolvessem ainda mais na atividade.

Durante estes momentos, os alunos foram sempre incentivados a apresentar variadas formas de resolver determinado problema, com recurso a material multibase, ao ábaco, à reta numérica, à decomposição dos números ou à representação icónica. Também era comum a apresentação de diferentes expressões numéricas e os alunos eram solicitados a formular um enunciado para a expressão evidenciada, por vezes com duas ou mais parcelas. Ao longo deste estágio, foi igualmente dado realce ao cálculo mental, objetivo preconizado nas metas curriculares.

Na área de **Estudo do Meio** foram abordados o Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo, o Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições, o Bloco 4 – À Descoberta das inter-relações entre espaços e o Bloco 5 – À Descoberta dos materiais e objetos. Antes de mais, importa salientar que para a maior parte dos temas abordados recorremos à utilização do PowerPoint ou vídeos, de modo a cativar a atenção dos alunos e para que a informação fosse facilmente interiorizada, pois geralmente através da visualização fixamos mais rapidamente a informação disponibilizada. Esta sempre foi uma das áreas que os alunos demonstraram interesse e predisposição em abordar. Muitos dos temas já lhes eram familiares e, portanto, a motivação e empenho eram substancialmente maiores, o que se verificou na abordagem e discussão dos mesmos. Nesta disciplina trabalhamos conteúdos como os cinco sentidos, as modificações do nosso corpo (como o peso, a altura e a dentição), a dentição de leite e definitiva, a alimentação saudável, a qual se deu particular destaque à roda dos alimentos, a água potável, o prazo de validade dos alimentos, a higiene do corpo, a higiene dos espaços de uso coletivo, as regras de convivência social, as profissões, as instituições (de segurança, de serviço público, de saúde e coletividades) e os meios de comunicação pessoal e social.

A disciplina de Expressões é dividida em quatro áreas: Físico-Motora, Plástica, Musical e Dramática e todas elas foram trabalhadas ao longo do percurso pedagógico. Em **Expressão Físico-Motora** atribuímos enfoque ao Bloco 1 – Perícia e Manipulação, ao Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios, ao Bloco 4 – Jogos e ao Bloco 6 – Atividades Rítmicas e Expressivas. Durante estas aulas apresentamos atividades onde os alunos tiveram oportunidade para manipular arcos, bolas e cordas. Foi também utilizada a corda para realizar atividades de equilíbrio. Apresentamos jogos como o tradicional “Toca e Foge”,

essencialmente para trabalhar os deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade. Em diversas aulas foi também ensinada a “Dança do Quadrado” de Iran Costa que aborda diversos temas como as figuras geométricas (o quadrado), os animais, artistas da atualidade, entre outros. Em **Expressão Plástica** foi atribuído realce ao Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies e ao Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão. Para abordar estas temáticas foram criadas diversas atividades como a construção da árvore do outono, em que o contorno das mãos dos alunos funcionou como folhas. De modo a criar hábitos de escrita foi, também, proporcionado um momento em que os alunos puderam personalizar o seu diário. Utilizaram diferentes adereços como fitas coloridas, massas, autocolantes, purpurinas, de modo a enfeitá-lo a seu gosto. Com o diário personalizado, os alunos puderam escrever o que pretendiam e ansiavam, estabelecendo, assim, uma ligação mais forte com a escrita. Para além disso, os alunos tiveram oportunidade de construir um sapo, personagem principal da história “Sapo Sapinho”, em origami e como já se aproximava o Natal de decorar a sala com motivos natalícios. Em **Expressão Musical**, foi privilegiado o Bloco 1 – Jogos de exploração, no qual os alunos tiveram oportunidades para cantar diferentes músicas. Estas canções foram elaboradas pelas estagiárias e estavam relacionadas com os conteúdos abordados em Estudo do Meio. Foi o caso do tema da alimentação e das instituições e serviços. Para uma melhor compreensão do assunto era apresentada uma música com aproximadamente cinco estrofes, para que os alunos de uma forma lúdica pudessem aprender esses mesmos conteúdos. Antes do ensino da música propriamente dita, havia sempre momentos para analisar a canção, ou seja, o número de estrofes e as rimas, conteúdos pertencentes à área de Português. Para finalizar, em **Expressão Dramática**, foi atribuído enfoque ao Bloco 2 – Jogos Dramáticos. Os alunos dramatizaram a “História da Carochinha”, abordada na aula de Português, na biblioteca da escola. Este momento foi bastante motivador para os alunos já que, com a utilização dos fantoches, puderam dar mais vivacidade à história e estabelecer um momento bastante enriquecedor de aprendizagem.

Ao longo das semanas de regência, eu e o par de estágio tentamos, sempre que possível, estabelecer conexões entre as distintas áreas do saber, de modo a estabelecer um

fio condutor entre os conteúdos e proporcionar momentos de aprendizagem mais significativos. Geralmente estas conexões advinham dos conteúdos ou das personagens das histórias abordadas. Estabelecer ligações entre as diferentes áreas constituiu um processo natural, ou seja, os conteúdos vão-se articulando naturalmente entre si e cabe ao professor estabelecer estas conexões, pois não devemos visualizar as áreas e domínios como estanques, eles constroem-se e consolidam-se, estabelecendo fortes relações entre si. Como tal, é fulcral articular todas as áreas, uma vez que a conexão entre elas constitui uma mais-valia para o ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, nem sempre é possível estabelecer estas conexões, pois existem conteúdos mais complexos, o que torna difícil a articulação com as restantes áreas do saber. Porém, em praticamente todas as semanas, tivemos a preocupação de articular as diversas áreas e conteúdos.

Um exemplo desta grande preocupação aquando da realização do estágio está evidente na planificação correspondente à semana de 13 a 15 de janeiro de 2014 (Anexo 1). Esta planificação foi implementada no decorrer da prática pedagógica e evidencia exatamente esta constante interligação entre as áreas pertencentes ao currículo e o cuidado em tornar os alunos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Tal como anteriormente referenciado, este estágio caracterizou-se pela contínua exploração de textos ou poemas apresentados nas metas curriculares para o 2.º ano de escolaridade. Tendo em conta o poema selecionado, “Sapo Sapinho”, retirado do livro *Bichos, Bichinhos e Bicharocos* de Sidónio Muralha, tentamos organizar e estruturar diversificadas atividades, com o intuito de estabelecer um fio condutor entre as áreas e conteúdos que se pretendiam abordar. Importa referir que optamos por selecionar um poema e a partir daí explorar as restantes áreas, já que o Português é a área que compromete o sucesso dos alunos e, portanto, há necessidade de a abordar devidamente para que se consigam obter bons resultados e motivações para novas aprendizagens.

A planificação selecionada mostra as diferentes atividades implementadas, onde as conexões entre as diferentes áreas e domínios se fazem sentir. Com a realização desta planificação verificamos que os alunos se mostraram, sem dúvida, bastante interessados, motivados e predispostos para a sua concretização.

A partir da personagem principal do poema abordado, ou seja, o sapo, foram criadas outras atividades, de modo a inserir as diferentes áreas e domínios, conseguindo assim, a interdisciplinaridade entre as mesmas. Pensamos que esta foi uma atividade muito rica em aprendizagens e bastante motivadora que permitiu aos alunos situações de aprendizagem adequadas e a aquisição de novos conteúdos.

Nesta aula de regência abordamos todos os domínios da área do Português, com exceção da Gramática. No que concerne à área da Matemática foi trabalhado o domínio Números e Operações, mais especificamente o subdomínio dos números naturais. Relativamente ao Estudo do Meio foi dado enfoque ao Bloco 4 - À descoberta das inter-relações entre espaços e à Expressão Plástica o Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão.

A história “Sapo sapinho” começou por ser apresentada, na aula de **Português**, através de um PowerPoint, elaborado pelas estagiárias, e de seguida efetuou-se a exploração do poema, de modo oral. Como o poema continha diversas palavras desconhecidas para os alunos, foi-lhes proposto a procura no dicionário dessas mesmas palavras. Para dar continuidade à exploração do poema, e como este era muito rico em rimas, foram apresentadas aos alunos, em PowerPoint, as diferentes estruturas de elaboração de uma quadra. Neste seguimento, os alunos tiveram oportunidade de escrever quadras relativas à personagem principal do poema, neste caso o sapo. Ainda na área do Português, foi-lhes dada a possibilidade de escrever um texto. Para isso, foram-lhes fornecidas duas personagens (sapo e elefante) e alguns cenários (deserto, praia, cidade e floresta). Os alunos produziram a sua história utilizando as personagens apresentadas e um ou vários cenários visualizados, sendo, assim, possível pensar de forma imaginária e redigir textos bastante diversificados.

Na área da **Matemática** os alunos tiveram oportunidade de jogar ao dominó. Para este jogo, os alunos dispunham de várias peças de dominó, feitas em cartão, onde se encontravam expressões matemáticas, números ou pintas do dominó. Para a realização deste jogo, cada grupo deveria colocar uma peça com uma expressão, número ou pintas, de acordo com a peça anterior. Para além da realização do jogo propriamente dito, os alunos tinham também como objetivo apanhar o maior número de moscas que estavam

colocadas atrás de cada peça para no final resolver um problema que lhes seria apresentado. Terminado o jogo, os alunos tinham que repartir, de igual modo, as moscas encontradas, pelos cinco sapinhos.

Relativamente à área de **Estudo do Meio Social**, e como estávamos a abordar os meios de comunicação pessoal, os alunos enviaram e receberam um e-mail. Assim, criaram-se cinco grupos e cada um deles representava um dos filhos do sapo Bimbo (personagem principal do poema). De modo a estabelecer uma situação bastante diferente das habituais, foi dito aos alunos que o sapo Bimbo se encontrava a trabalhar no estrangeiro e que os filhos lhe iam enviar uma mensagem por e-mail. Para esta atividade, os alunos inicialmente escreveram na sebenta a mensagem que pretendiam enviar ao sapo Bimbo e depois de corrigida, dirigiram-se, juntamente com a estagiária, à sala de informática. Neste local, os alunos tiveram, então, oportunidade de escrever a mensagem no Hotmail e enviar ao seu suposto pai. É de realçar que para a realização desta atividade tivemos a preocupação de criar antecipadamente diversos e-mail's, um para cada grupo, com nomes bastante apelativos e motivadores, como por exemplo: Fifi, Kiko, Frogui, entre outros. Com esta atividade, verificamos que os alunos contactaram pela primeira vez com esta ferramenta, pois nenhum deles tinha conta de e-mail, nem nunca tinham enviado um. Com a realização desta atividade, os alunos puderam observar a rapidez com que se envia uma mensagem, via e-mail, para outra pessoa. Para finalizar a proposta de trabalho, os alunos obtiveram resposta do suposto pai Bimbo. Este momento foi, sem dúvida, gratificante. Os alunos ficaram muito motivados ao verificar que tinham obtido resposta. Depois disso, foi possível a leitura do e-mail em voz alta, podendo a turma estar integrada e verificar quais as respostas fornecidas pelo sapo Bimbo, que eram bastante diversificadas. Esta foi uma atividade em que fez todo o sentido a utilização do computador, já que se estavam a abordar os meios de comunicação pessoal. Por se tratar de um instrumento cada vez mais utilizado pelas crianças, estas envolveram-se totalmente na atividade e todo o ambiente faz-de-conta, magia e mistério que esteve presente tornou este momento muito mais estimulante.

Para a atividade de **Expressão Plástica** foi solicitado aos alunos a construção de um sapo em origami. Esta atividade interliga-se com a área da matemática, pois através dela

os alunos puderam trabalhar conceitos matemáticos, tais como: as figuras geométricas que iam surgindo nas dobragens e a metade. Apesar destes aspetos, os alunos tiveram, também, a oportunidade de aperfeiçoar a sua motricidade fina.

Como se pode verificar, nesta planificação conseguimos enquadrar quase todas as áreas e domínios, faltando apenas a área de Estudo do Meio Físico e os domínios da Expressão Dramática, Musical e Físico-Motora. Nesta semana não abordamos o Estudo do Meio Físico, pois esta ficou destinada aos meios de comunicação pessoal, conteúdo pertencente ao meio social. Consideramos que seria pertinente abordar os meios de comunicação pessoal de uma forma aprofundada e não introduzir outros saberes, pois poderiam confundir os alunos. Então, optamos por passar os conteúdos dessa semana, correspondentes ao meio físico, para a semana seguinte, de modo a que também lhes pudéssemos atribuir o devido destaque. No que diz respeito aos domínios de Expressão Dramática e Musical, estes não foram trabalhados, uma vez que o tempo destinado às expressões é bastante reduzido, e por isso apenas era abordado um domínio por semana. Assim se justifica o facto de nessa semana apenas abordarmos Expressão Plástica. Também não foi possível interligar a Expressão Físico-Motora com as atividades implementadas, já que esta sessão estava destinada ao ensaio da música “Dança do quadrado” para apresentar no final do ano letivo.

A meu ver, esta planificação está elaborada de modo a motivar os alunos para as aprendizagens, objetivo em que sempre me foquei. Como se pode constatar conseguimos estruturar a maior parte das atividades, tendo sempre presente a personagem principal abordada na história: o sapo. Assim, foi possível interligar quase todas as áreas, tendo como ponto de partida, um poema das metas curriculares. Com a realização destas atividades era nosso objetivo a aprendizagem dos conteúdos abordados, mas também o despertar para a curiosidade e pelo gosto em aprender e criar um ambiente estimulante para os alunos quer a nível físico, cognitivo ou social. Houve, sempre, uma constante preocupação em utilizar diversificadas estratégias de ensino-aprendizagem e distintos recursos, com o intuito de tornar a aprendizagem mais aliciante e motivadora. Pensamos que ao longo desta semana de estágio conseguimos proporcionar aos alunos novas aprendizagens, aprofundamento de outras, experiências de vida completamente novas,

estimulando-os assim, para o gosto pela escola e por aprender. Esta foi sempre uma das minhas prioridades, já que a motivação e a predisposição são uma mais-valia para que o processo de ensino-aprendizagem caminhe no sentido projetado.

Para se obter um ensino de qualidade é fundamental criar situações com intencionalidade pedagógica, através da interligação dos saberes, relativamente a uma situação ou problema com que o aluno se depare. O importante é encontrar estruturas curriculares articuladas, que promovam o desenvolvimento das aprendizagens e que tenham continuidade ao longo da vida, pois quanto mais os alunos estiverem envolvidos nas atividades propostas, mais interessados estarão para aprender.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA

Deve-se proporcionar “um
clima em sala de aula em que a experiência de aprendizagem seja prazerosa”
Fleith (2001)

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), realizou-se um trabalho de investigação numa escola de 1.º ciclo, localizada em Viana do Castelo.

O estudo incidiu na área da Língua Portuguesa e focalizou o desenvolvimento da expressão escrita dos alunos. A escolha deste domínio surge devido a dois momentos distintos.

O primeiro momento surge da relevância que o mesmo apresenta neste ciclo de estudo. Como refere o Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação (ME), 2009), para o primeiro e segundo anos, ao nível da escrita propõe-se “escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (pg. 25). Assim sendo, a escrita e toda a aprendizagem nela implícita deverão estar presentes nas atividades propostas. Para além dos referidos aspetos, “(...) a aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar” (Ministério da Educação (ME), 2009). A sua aprendizagem e todos os conhecimentos adquiridos acerca da língua favorecem a relação do indivíduo com o mundo. Para comunicar, transmitir sentimentos, opiniões, é, sem dúvida, necessário ter conhecimentos e possuir competências para se ser bem-sucedido na sociedade. Para tal, a aprendizagem da língua de escolarização é fundamental e exerce um poder enorme no que diz respeito às restantes áreas.

Escrever é uma exigência social. Todos os indivíduos, mais especificamente os alunos, sentem necessidade de escrever diariamente, seja nas aulas ou fora delas. É fundamental que estes se sintam à vontade para escrever e não sintam receio e pressões em fazê-lo. O aluno deve ser tranquilizado e não se sentir pressionado a fazer algo que não deseja. Desta forma, conseguiremos estimulá-lo e entusiasamá-lo para as tarefas propostas. Apesar do Currículo Nacional (2001, pg.31) já não estar em vigor desde dezembro de 2011, este referia que “o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual,

no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.”

O segundo momento surge da observação, numa fase inicial da inserção na PES II. Constatei que as competências de escrita que os alunos apresentavam eram quase inexistentes, essencialmente no que concerne à estrutura do texto, à articulação sequencial dos parágrafos, entre outros aspetos, já que se encontravam no início do 2.º ano de escolaridade. A nível da estruturação da narrativa, os alunos elaboravam frases sem articulação e lógica narrativa, para além disso verifiquei que muitas vezes não sabiam o que incluir nas suas histórias, devido à constante falta de ideias e nesse sentido os textos eram caracterizados pela presença de redundância e paráfrase. Com as minhas primeiras impressões e depois de dialogar com a professora titular, rapidamente percebi que seria crucial abordar a escrita dadas as dificuldades manifestadas pelos alunos.

Para que as crianças sintam gosto em escrever é crucial implementar na sala de aula atividades, recursos estimulantes e instalar climas, ambientes proporcionadores de aprendizagem, tal como as metas curriculares preconizam. Assim, os alunos começarão a interessar-se pela escrita e a sentir prazer em escrever. O entusiasmo, motivação, predisposição, deverão ser fatores em conta na estipulação de todas as atividades a implementar em sala de aula. Deste modo, é importante que os professores sejam capazes de dinamizar as suas aulas, delinear estratégias diversificadas, propor atividades e materiais diversos para que se consiga estimular os alunos para o desenvolvimento da tão importante competência que é a escrita. Posto isto, é recomendável a implementação de uma variedade de estratégias com vista a conceber um clima de sala de aula favorável (Wechsler, 1998) e permitir aos alunos o confronto com desafios e acontecimentos imprevisíveis (Alencar e Oliveira, 2008).

De modo a cativar os alunos para as tarefas propostas e verificar se estas surtem efeitos na sua aprendizagem é necessário proporcionar ambientes que encorajem (Sternberg e Lubart, 1999). Normalmente as crianças não gostam de escrever precisamente porque não sabem o que incluir nos seus textos. Geralmente, sentem bastante dificuldade em construir um texto, exatamente porque não têm ideias para incluir na sua história. Quando isto acontece é porque a atividade não desperta curiosidade na criança, o que faz

com que a impeça de imaginar e sonhar. Desta forma, é de frisar que a criação e apresentação de estratégias e metodologias criativas e inovadoras que despertem a criança para o mundo imaginário são fundamentais para tornar as aulas mais interessantes (Leite, s/d) e, como tal, deverão ser implementadas em contexto de sala de aula de uma forma constante para que se consiga motivar e entusiasmar os alunos para aprendizagens novas e aperfeiçoamento de outras já anteriormente adquiridas.

Reconhecido que a escrita se aprende e desenvolve em contexto pedagógico e percebendo a sua importância formulou-se a seguinte questão de investigação: “De que modo uma metodologia que privilegia ambientes criativos desenvolve a expressão escrita de alunos no 2.º ano do 1.º Ciclo?”. Assim, pretende-se saber se ao proporcionar ambientes estimuladores e criativos estes auxiliarão os alunos a desenvolver a expressão escrita a nível da geração de ideias e a nível formal. Para dar resposta a esta questão foi implementado um conjunto de atividades, todas elas em torno do objetivo principal, a contribuição para a geração de ideias e desenvolvimento da competência de escrita.

Tendo em conta estes aspetos, estipularam-se os objetivos do estudo:

- a) Contribuir para a formação de ideias;
- b) Contribuir para a formação de textos imaginativos;
- c) Motivar os alunos para atividades de escrita;
- d) Desenvolver a competência de escrita dos alunos;
- e) Produzir textos narrativos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Apresentação do quadro teórico

Esta parte do estudo tem como objetivo expor uma abordagem de referência relativamente ao tema em estudo, de modo a contribuir para uma melhor compreensão do mesmo. Pretende-se contextualizar o projeto aprofundando o conhecimento acerca da escrita. Na primeira parte, apresentamos o quadro teórico em que o nosso estudo se baseia. Este é composto por dois grandes tópicos: (1) escrita, papel e relevância; (2) o ensino-aprendizagem da escrita. Para uma melhor abordagem subdividimos cada um dos tópicos. Em relação ao primeiro tópico, iniciamos com a análise sobre o papel social da escrita e seguidamente é feita uma abordagem à escrita enquanto principal potenciador do sucesso escolar. No que respeita ao segundo tópico, alude-se inicialmente à escrita enquanto processo, passa-se para a abordagem da questão do ensino da escrita no discurso escolar e, por fim, faz-se referência às estratégias de ensino da escrita.

Escrita, papel e relevância

A escrita apresenta contribuições fundamentais, tanto no que diz respeito à integração do indivíduo na sociedade como também no seu sucesso escolar. É sobre estes dois grandes papéis que a escrita assume que nos vamos focar neste tópico.

O papel social da escrita

Produzir textos, hoje em dia, é uma necessidade e uma exigência de toda a sociedade, logo não se refere apenas a uma exigência de natureza pessoal/individual. Na sociedade em que nos inserimos, é fundamental que todos os indivíduos consigam revelar capacidades de escrita em diversas áreas. Esta é, sem dúvida, uma sociedade que tem evoluído consideravelmente e que portanto todos os indivíduos devem dar respostas às necessidades que lhes são prestadas, de modo a serem bem-sucedidos. Na sociedade atual está presente a ideia de que saber escrever apresenta o ponto de partida para o acesso à cultura e ao conhecimento (Barbeiro e Pereira, 2007; Colomer, 1997).

Com a prática constante da escrita, o indivíduo “organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais” (M.E.,

2000, pg. 39). Tudo isto fará com que o sujeito seja bem-sucedido na sociedade, pois sempre que solicitada a escrita de algo, saberá como proceder e decidir qual o gênero adequado a que deverá recorrer.

Os indivíduos, quando integrados numa comunidade linguística, detêm capacidades, nomeadamente a utilização da língua como instrumento de comunicação e como objeto de reflexão (Barbeiro, 1999, pg. 12). Isto significa que a escrita é um meio fundamental que permite a inclusão na sociedade, comunicar com os demais e manter-se atualizado acerca das evidências mais relevantes.

Para que qualquer indivíduo seja um ser participante na sociedade na qual está inserido é imprescindível que adquira e desenvolva a competência de escrita e adeque o modo como a utiliza nos diversos contextos em que se inclui quotidianamente.

A escrita é uma competência rica em potencialidades e, como tal, é fulcral que a sua prática seja promovida desde cedo (Pinto, 2010) para que possamos crescer socialmente. É na escola que o sujeito alcança e desenvolve as competências da escrita, assim, espera-se que esta seja capaz de dotar os alunos da capacidade de escrever para que socialmente se possam construir e desenvolver (Carvalho e Barbeiro, 2013). É fundamental a inserção de qualquer criança no âmbito escolar, pois este é o local onde permanecem grande parte da sua vida, com o intuito de crescer como cidadãos e de adquirirem saberes que a sociedade considera básicos para si. O percurso escolar é fundamental e a todos os cidadãos deve ser dada a oportunidade de o percorrer, para que se possam tornar efetivamente indivíduos capazes e suscetíveis de alcançar os objetivos delineados. A escrita é um dos veículos fundamentais de expressão de conhecimento e, portanto, uma ferramenta crucial que dita um pleno envolvimento do indivíduo na sociedade a qual integra.

A escrita não é apenas uma habilidade motora. Constitui também algo natural de expressão do pensamento, sendo imprescindível e relevante ao longo da nossa existência (Vigotsky, 1996). Neste sentido, é importante que as pessoas visualizem a escrita como uma prática assídua e que as deve acompanhar ao longo das suas vidas. Não deverão apresentar rejeição, receio ou qualquer impedimento sempre que seja solicitada a produção escrita, o que por vezes se constata (Pinto, 2010).

Dependendo das solicitações que poderão advir em qualquer contexto do dia-a-dia, é importante considerar que “quem souber escrever narrativas estará seguramente mais apto a escrever os outros tipos de escrita”, estando assim capaz de responder a quaisquer necessidades impostas quotidianamente (Pinto, 2010, pg. 120).

O grau de escolaridade, bem como os hábitos de escrita são fatores preponderantes para a qualidade das produções escritas. É crucial que os indivíduos se escolarizem e sejam autónomos no aperfeiçoamento da sua aprendizagem, para que de facto consigam ao longo das suas vidas prestações de qualidade.

O objetivo primordial da aprendizagem da escrita é o melhoramento das competências comunicativas (expressivas e de compreensão) dos alunos. Citando Lomas “o objetivo essencial da educação linguística é a aquisição e o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana” (2003, pg. 14).

A aprendizagem linguística nas aulas não se deve nortear apenas para o conhecimento dos aspetos formais do código, mas deve antes de mais “contribuir para o domínio dos diversos usos da linguagem a que as pessoas habitualmente recorrem enquanto falantes, ouvintes, leitores e escritores de textos de natureza e intenção diversa” (Lomas, 2003, pg. 15).

Escrever é uma atividade comunicativa. No entanto, para que a comunicação escrita seja efetuada com êxito, existe um conjunto de fatores fundamentais que o escritor deverá ter em conta, nomeadamente “o conhecimento dos destinatários, dos contextos de uso da língua escrita num meio sociocultural dado, dos conhecimentos e pressuposições que se partilham, das necessidades de informação de determinados leitores, etc.” (Camps, 1997, pg. 204). Para escrever, qualquer indivíduo tem necessariamente que possuir conhecimentos específicos e adequar a sua escrita ao contexto, permitindo, assim, a sua interpretação.

A escrita e sucesso escolar

Para além do carácter comunicativo e de integração na sociedade, a escrita assume outro papel fundamental, que é permitir ao indivíduo alcançar sucesso a nível escolar, já que a escrita é um marco crucial para se obter êxito em todas as disciplinas curriculares.

Normalmente, as crianças desenvolvem a fala a partir do primeiro ano de idade através do contacto com o meio que a rodeia. Portanto, nesta fase a influência do exterior é fundamental, pois o desenvolvimento processa-se pela interação da criança com o meio a qual pertence (Carvalho e Barbeiro, 2013), não sendo necessário um ensino explícito. Relativamente à escrita, esta aprende-se mais tarde, geralmente em contexto mais formal, na escola, “pois a compreensão do modo como funciona exige determinado grau de desenvolvimento cognitivo que só se atinge a partir dos seis anos de idade” (Sequeira, 1983, cit. por Carvalho, 1999, pg. 48-49).

A entrada no 1.º Ciclo é um período extremamente importante para o desenvolvimento da criança. Neste momento espera-se que “as crianças adquiram uma nova forma de comunicação e de desenvolvimento: a linguagem escrita.” (Costa, 2012, pg. 19).

No decorrer da escolarização são inúmeras as tarefas que envolvem o recurso à escrita. Estas não se apresentam apenas na disciplina de Português, mas surgem em todas as unidades curriculares. A implicação da escrita nas diversas disciplinas escolares é bastante relevante, estando mesmo explanada nos documentos oficiais.

A escrita ainda está muito presente como um meio crucial de registo e de avaliação transversal a quase todas as áreas disciplinares. Nenhuma competência será tão avaliada quanto é a da expressão escrita, e uma das principais causas para o insucesso ou menor sucesso escolar reside no facto de muitos alunos revelarem dificuldades na expressão escrita, sendo certo que é essencialmente através dela que se classificam e “rotulam” os alunos.

O ensino da escrita é fundamental, uma vez que através dela o aluno foca a sua atenção noutros aspetos fulcrais que permitem tornar um texto coerente, tais como “ortografia, a gramática, a sintaxe e, principalmente, o conteúdo do que pretende comunicar” (Condemarín e Chadwick, 1987, pg. 20). Estes aspetos são fundamentais, no

sentido de que auxiliarão a criança não só na disciplina de Português, mas também nas restantes áreas, pois para atingir bons resultados qualquer que seja o texto que redija este deverá ser perceptível e coerente.

A escrita é uma competência transversal à escola em qualquer nível de ensino, no entanto, essa transversalidade por vezes é vista de forma redutora, já que é essencialmente aplicada somente na disciplina de Português, assumindo, assim, uma perspetiva unidirecional. O ideal é que venha a assumir uma perspetiva bidirecional, na qual se considerará os usos da escrita em distintos contextos escolares como ocasiões cruciais em que os alunos poderão eventualmente aprender a escrever. Isto quer dizer que maioritariamente se coloca na disciplina de Português todas as responsabilidades no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades de escrita. Considerando o facto de ser constante a presença da escrita na escola, é crucial trabalhá-la, não só na aula de língua, mas também nas restantes áreas disciplinares.

É importante frisar que a contribuição da escrita para alcançar êxito escolar não se associa somente a momentos de avaliação. Esta é essencial em todo o processo de obtenção de conhecimento, tornando-se assim numa fundamental ferramenta de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, a escrita é vista como uma competência multifuncional: “propõe-se que o aluno não só domine as técnicas de composição de diversos tipos de texto, mas também desenvolva capacidades de escrita de carácter não compositivo, como o registo e a tomada de notas, essenciais a um bom desempenho académico” (Carvalho e Barbeiro, 2013, pg. 615).

O Programa de Português em vigor para o Ensino Básico (M.E., 2009) consagra a grande possibilidade de acesso a diferentes saberes e conhecimentos tendo como mediador o código escrito. Neste sentido, através da escrita, qualquer indivíduo tem a possibilidade de se instruir e adquirir um conjunto vasto de saberes que o sistema de ensino lhe fomenta.

Reconhecendo que a informação relativamente às distintas disciplinas é substancialmente diferente, torna-se necessário que o escrevente desenvolva competências ao nível da expressão escrita, de modo a adaptá-la da melhor forma e ser capaz de utilizar o género discursivo mais adequado com o tipo de informação que

pretende transmitir. No caso da História, menciona-se a relevância do domínio do tratamento e o uso de fontes, esclarecendo a necessidade de se desenvolver a capacidade de analisar a “natureza dos textos (histórico, historiográfico, ficcional), o seu tipo de registo (documento governamental, privado, económico, religioso) e as características específicas das linguagens” (Carvalho, 2013, pg. 198); na área das Ciências evidencia-se a importância da utilização de uma linguagem científica e a “produção de textos escritos (...) onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto” (M.E., 2001, pg. 133); no caso da Matemática, a comunicação escrita deve facilitar a “elaboração de relatórios associados à realização de tarefas e de pequenos textos sobre assuntos matemáticos”, atribuindo destaque para a relevância do rigor na utilização da linguagem matemática (M.E., 2007, pg. 8).

Perspetivando a escrita como uma competência transversal consequentemente desempenhando um papel fundamental não só na aula de língua, mas também nas outras disciplinas, pode-se dizer que “a capacidade de escrever é um inegável fator de sucesso escolar, por estar ao serviço da aprendizagem e por constituir um mecanismo valioso na concretização de formas diversas de comunicação de saberes” (Carvalho e Barbeiro, 2013, pg. 625). É fundamental potenciar e desenvolver um trabalho articulado entre as diversas disciplinas para que se fomentem, efetivamente, as aprendizagens. “Só assim será possível transformar a pedagogia da escrita, dando resposta aos desafios que a escola e a sociedade do século XXI nos colocam” (Carvalho, 2012, pg. 12).

O ensino-aprendizagem da escrita

A escrita deve ser vista como uma atividade processual, uma vez que para a sua plena produção, existe um conjunto de subprocessos que lhe estão inerentes. Trata-se de uma atividade cognitiva que está presente ao longo de todo o percurso escolar de qualquer indivíduo e daí a necessidade de analisar o ensino da escrita no discurso escolar. Uma vez reconhecida a importância do ensino da escrita, importa dizer que para se entusiasmar os alunos para esta tão importante componente é essencial recorrer a um conjunto de estratégias que nos propomos analisar.

A escrita como processo

De modo a analisar a contribuição da escrita para a aprendizagem, no presente item focamos apenas a perspetiva da escrita como processo. Partimos do modelo de processo de escrita de Linda Flower e John Hayes (1981, Figura 2) que constitui uma referência na investigação sobre a problemática da escrita.

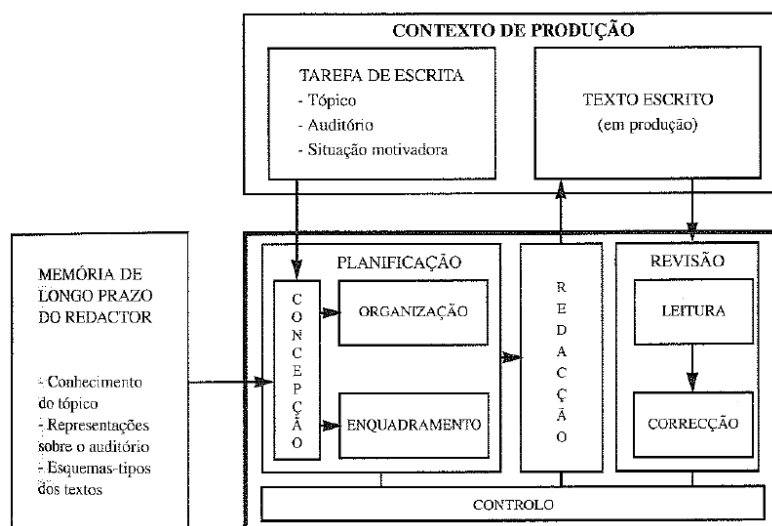


Figura 2 - Modelo de Flower e Hayes

De acordo com as perspetivas dos autores Flower e Hayes, o processo de escrita agrega três componentes: a memória de longo prazo do escritor; o contexto de produção; e o processo de escrita propriamente dito.

No que diz respeito à componente relativa à memória de longo prazo, esta refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem sobre o assunto que pretende escrever, o destinatário, a tarefa que tem que realizar e o tipo de texto que irá criar (Carvalho, 1999). Neste sentido, o processo de escrita encontra-se fortemente dependente de fatores referentes ao sujeito, pois este sente a necessidade de recorrer aos conhecimentos que possui sobre o tema. Para além disso, o escrevente sente-se também condicionado pelo contexto em que se desenrola a tarefa, pois recebe indicações como o tempo para a sua concretização, o acesso à informação, aos instrumentos de escrita, etc. (Damas, 2006).

A componente relativa ao contexto de produção engloba: a tarefa de escrita (onde é de destacar o tópico ou tema da escrita a produzir, o auditório ao qual terá de apresentar

o texto e a situação que motivou aquela necessidade de escrever) e o texto escrito, que se encontra em produção.

Na componente do processo de escrita propriamente dito, considerada pelos autores do modelo em análise como uma tarefa de resolução de problemas, surgem como subprocessos fundamentais a planificação, a redação e revisão. Importa ressaltar que estas fases não se apresentam sequencialmente, mas interrelacionam-se de modo recursivo, incorporando-se umas nas outras. O processo de escrita é um processo complexo onde não há estanquidade entre as diversas “fases” ou subprocessos, mas antes uma constante interação.

Ao referirmo-nos ao subprocesso da planificação, estamos a focar o primeiro momento do ciclo de escrita. É neste preciso momento que se determinam os objetivos, selecionam-se os conteúdos e a informação é estruturada segundo o texto e a sua estrutura (Barbeiro e Pereira, 2007). Por outras palavras, a planificação baseia-se na construção e organização do saber (Carvalho, 2013). A planificação é o momento da criação das ideias e da organização das mesmas. Consoante a complexidade do texto a produzir, a organização pode ser feita apenas mentalmente, mas nos casos de maior complexidade, produz-se já algo escrito, seja um esquema, um mapa de ideias... Este subprocesso pode ser considerado difícil, e os alunos sentem efetivamente maiores dificuldades, uma vez que está implícito a necessidade de recorrer à capacidade de abstração. Barbeiro e Pereira (2007, pg.18) referem que “A componente da planificação é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar informação em ligação à estrutura do texto, para programar a realização da tarefa”.

O momento da redação é aquele subprocesso durante o qual as expressões linguísticas são organizadas em frases e parágrafos que irão originar o texto propriamente dito (Barbeiro e Pereira, 2007), ou seja, este momento diz respeito à “passagem do plano das ideias para o plano da linguagem visível, materializada numa folha de papel ou num ecrã” (Carvalho, 2013, pg. 190).

A revisão é um subprocesso que implica a leitura e a correção. A leitura permite a verificação da conformidade com o código e também com a planificação que foi formulada previamente à redação. A correção é a efetiva alteração do que não se encontra em

conformidade, procedendo-se às modificações necessárias. A revisão não é necessariamente efetivada apenas no final da produção do texto. Deve ser executada ao longo do processo, pois também permite o repensar de todos os outros subprocessos, permitindo a reformulação do texto em produção. A revisão diz respeito à reflexão sobre o discurso e sua posterior transformação (Carvalho, 2013).

Todo o processo de escrita é orientado por um mecanismo de controlo, intitulado como monitor, que “determina a passagem de um subprocesso a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objetivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal” (Carvalho, 1999, pg. 56).

Durante o momento de escrita existem diversas operações mentais envolvidas neste processo que, por vezes, não se exteriorizam, como por exemplo em que parte incluir as personagens, como deverão dialogar, qual o modo discursivo mais adequado, mas que são fundamentais para obter produções textuais de qualidade. Assim, podemos dizer que todo este processo consiste numa constante tomada de decisões que não se exteriorizam, mas que são logicamente necessárias.

Na perspetiva de Camps (1997), o modelo apresentado de Flower e Hayes constituiu um marco para a utilização de programas de ensino fundamentados no processo. Assim, as componentes do modelo surgem maioritariamente das “explicações sobre as operações cognitivas que se levam a cabo quando se escreve” (pg. 206).

Visualizando a escrita no panorama dos processos cognitivos que a ela estão implícitos, automaticamente compreendemos a sua influência no que diz respeito à aprendizagem do aluno, já que por vezes os desafios cognitivos apresentados, pela grande dificuldade da tarefa, levam-no a elaborar e a aperfeiçoar o conteúdo/tema aprendido, a colocar hipóteses, a comparar ideias, entre outros. Isto tudo “promove a emergência de estratégias cognitivas mais complexas, desenvolve o pensamento crítico e facilita a reflexão sobre o próprio processo de compreensão” (Carvalho, 2013, pg. 197).

Na mesma linha de pensamento, Perry Klein (1999, cit. por Carvalho e Barbeiro 2013, pg. 612-613) menciona fatores cognitivos quando discute a escrita como ferramenta de aprendizagem: “a escrita permite estruturar o pensamento e, pela explicitação das ideias, aprofunda a compreensão; a escrita facilita a reformulação e o aprofundamento das ideias

baseados num processo de sucessivas revisões dos textos, à medida que vão sendo produzidos.” Para Bonnie Armbruster *et al.* (2005, cit. por Carvalho, 2013, pg. 613), a escrita colabora para a efetivação da aprendizagem, sendo utilizada para “desenvolver conceitos, generalizar, promover o pensamento crítico e a resolução de problemas, refletir sobre o próprio processo de compreensão”.

O conhecimento dos temas que escreve, as estratégias que utiliza para resolver determinado problema ou outras componentes que o escrevente manuseia no decorrer do processo, concorrem para a gestão e controlo dos processos de escrita, nomeadamente a planificação, textualização e revisão. “Este mecanismo de gestão, de controlo, é uma das componentes fundamentais dos modelos cognitivos, pois permite uma adequada atribuição do esforço cognitivo necessário para levar a cabo o processo” (Camps, 2005, pg. 5).

O ensino-aprendizagem da escrita constitui claramente um percurso considerado longo e, por vezes, complexo que necessita de um “planeamento específico e um treino intencional, progressivo e faseado” (Fonseca, 1992, pg. 226).

A escrita exige um grande esforço por parte do indivíduo, pois antes de transpor para o papel o que pretende tem que organizar o seu pensamento para que possa transmitir a informação com lógica e clareza. Por isso mesmo, as distintas fases inerentes a este processo são fundamentais e, como tal, deverão ser respeitadas, permitindo o favorecimento de produções textuais de qualidade.

O ensino da escrita no discurso escolar

Uma abordagem do texto centrada exclusivamente no produto não é o melhor meio de desenvolver a capacidade de escrita. Nasce, então, uma nova perspetiva caracterizada pelo afastamento do foco de atenção, que deixa de ser o produto final, passando-se a dar ênfase ao processo de construção do texto, isto é, ao ato de escrita em si mesmo, privilegiando, assim, um modelo pedagógico de escrita como processo e não como produto, que passa e é orientado pela atividade cognitiva.

Depois de se obter o produto final,

há elementos que nele foram colocados mesmo sem terem sido previstos e há outros em que se havia pensado inicialmente e que ficaram diluídos no processo, acabando por ser

abandonados ou por terem tido muito menor expressão do que a inicialmente projetada. Por outro lado, ao longo do processo, transformamos a nossa visão do que poderia ser o texto. Por vezes, ao atingir o final, chegamos à conclusão de que, se recomeçássemos a escrita do texto, o faríamos de forma diferente. (Barroso, 2012, pg. 76)

Tal como referido no subtítulo anterior, a escrita é uma atividade cognitiva. Diversos estudos demonstram como as práticas constantes de leitura são fundamentais para o desenvolvimento da escrita, pois “quando lê, o indivíduo assimila formas, estruturas e padrões próprios da linguagem e dos textos escritos” (Carvalho, 2013, pg. 192) e tudo isto são aspetos que decorrem ao longo do processo de escrita. Deste modo, podemos dizer que a leitura promove a tomada de consciência do funcionamento da escrita e a compreensão das suas estruturas. Consoante o texto vai sendo redigido, o indivíduo sente necessidade de ler o que escreveu, assumindo uma posição crítica e reflexiva na revisão do texto que vai sendo construído até ao momento em que está efetivamente terminado.

A aquisição da expressão escrita apresenta um trajeto evolutivo, em que a consciência das características e funções da escrita se vão aperfeiçoando (Barbeiro, 1999). É possível realçar quatro níveis que demonstram exatamente esta constante evolução na aprendizagem da escrita. No primeiro nível - orientação para a escrita, a criança vai aperfeiçoando os seus conhecimentos e concebendo a aprendizagem de que “a escrita representa o sentido, que este pode ser expresso visualmente ou através da fala, que a escrita utiliza palavras e não figuras.” Assim, a criança vai efetuando algumas aprendizagens, nomeadamente “a direccionalidade, o reconhecimento de algumas palavras, o espaçamento entre as palavras, a produção de algumas letras, etc.” (Bauers e Nicholls, 1986, cit. por Barbeiro, 1999, pg. 90). No segundo nível - produção inicial de texto, a cooperação por parte do professor é fundamental, pois a criança começa a dar os primeiros passos na produção textual. Neste momento, a criança compreende que tudo o que pretender transmitir poderá ser apresentado por palavras. Aprende, também, que a escrita não é uma transposição completa da oralidade. Para além destes aspetos, a criança “adquire o conceito de escrita alfabética, consciência ortográfica”, escreve certas palavras sem auxílio, entre outros (Barbeiro, 1999, pg. 91). Seguidamente, emerge o terceiro nível - independência inicial. A partir deste momento começa a surgir algum nível de independência. A criança aprende que pode efetivamente redigir o seu texto estruturando

a mensagem que pretende transmitir em palavras. Obtém o “conceito relativo à estrutura da frase, consciência da estrutura silábica das palavras, consciência da coesão textual.” Para além dos aspetos referidos começa, ainda, a distinguir maiúsculas de minúsculas, a “marcar fronteiras de frases, a inventar ortografias, etc.” (Barbeiro, 1999, pg. 91). Por fim, no quarto nível - escrita associativa, a criança “adquire os conceitos de estrutura do texto (...) e da ortografia como sendo governada por regras.” Neste nível, a criança começa a escrever de forma coerente e utiliza devidamente a pontuação. Assim, as crianças vão progressivamente evidenciando-se escritores mais autónomos e confiantes, demonstrando satisfação e prazer na atividade de colocar no papel as suas ideias (Barbeiro, 1999).

A escrita é um processo evolutivo e que está presente ao longo dos diferentes níveis de ensino. Quando se percorrem os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constatamos a relevância que a escrita apresenta e os processos a ela implícitos. A escrita é considerada uma ferramenta fundamental para construir e expressar conhecimento (M.E., 2009) e, como tal, assume uma importância peculiar.

Quando se atenta no Programa de Português ao longo dos três ciclos do ensino básico, constata-se a existência de um conjunto de resultados esperados, que vão sendo cada vez mais abrangentes e cuja complexidade vai aumentando, sendo certo que existe ao longo dos diferentes ciclos algo que se mantém inalterado que é o que diz respeito à capacidade dos alunos recorrerem a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão. Como se verifica da consulta do programa, esta intenção mantém-se exatamente para os três ciclos de ensino e como tal conseguimos visualizar descritores de desempenho estabelecidos com o intuito de atingir os objetivos inerentes à produção textual.

Podemos referir que está subjacente um seguimento deste processo cognitivo a todos os programas em vigor, fazendo sobressair a importância dos subprocessos de escrita (planificação, a textualização e a revisão), transversais a todos os níveis do ensino básico.

Ao analisarmos as metas curriculares estabelecidas pelo Despacho n.º 5306/2012, 18 de abril verificamos que, à semelhança do que acontece nos programas, é também facilmente reconhecida a importância que é atribuída ao processo cognitivo, que está subjacente ao processo de escrita. Existem alguns objetivos e descritores de desempenho

presentes nas metas que nos permitem verificar que independentemente do ano de escolaridade a escrita é, de facto, uma atividade cognitiva que envolve um conjunto de fatores que são cruciais para a obtenção de produções textuais bem materializadas. Para o domínio da escrita, está prevista a existência de uma progressão ao nível dos descritores de desempenho, sendo apresentados com maior complexidade e profundidade consoante os anos de escolaridade.

Podemos constatar que ao nível do 1.º Ciclo é proposta a planificação da escrita de textos, bem como a escrita propriamente dita de textos narrativos. Também se fornece especial destaque para o cuidado da apresentação final do texto, ou seja, a revisão dos textos escritos, onde os alunos têm oportunidade, tendo em conta a complexidade do ano de escolaridade, para “(1) verificar se o texto respeita o tema proposto; (2) verificar se o texto obedece à tipologia indicada; (3) verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estão devidamente ordenadas; (4) verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; (5) verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias e (6) identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação” (M.E., 2012).

Podemos constatar um seguimento deste processo cognitivo em todos os anos de escolaridade, obviamente tendo em conta o grau de complexidade a que se propõe, e que os descritores de desempenho são mobilizados em anos subsequentes, contribuindo, assim, para um aperfeiçoamento da competência de escrita.

Estratégias de ensino da escrita

É muito significativo o número de alunos que oferece resistência face ao ato da escrita. Na sua maioria os alunos são renitentes ou mostram-se desagradados quando solicitados a escrever, argumentando em geral ser a escrita uma atividade penosa e enfadonha.

É fundamental inverter esta situação, tendo o professor a maior responsabilidade na criação de um contexto de escrita que se revele interessante para os alunos criando atividades e implementando metodologias que sejam realmente propiciadoras do melhor ambiente para a produção textual. É relevante a necessidade de implementar atividades de sala de aula que sejam marcantes, envolvendo sempre os alunos nas tarefas que se

propõe desenvolver. O ambiente que se instala na sala de aula é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. É ao professor que compete, conhecendo os alunos, descobrir o que eles mais gostam e, indo ao encontro desses gostos, propiciar vivências que despoletem emoções e sentimentos, construindo assim a relação com a competência de escrita.

O contexto de escrita terá necessariamente de ser estimulante, uma vez que a escola não se deve limitar à transmissão de conhecimentos, mas antes incentivar e proporcionar oportunidades aos alunos permitindo-lhes explorar novos temas, sendo o professor dinamizador de situações inovadoras, estimulantes e imprevisíveis que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, de modo a que deixem de ser repetidamente solicitados textos sobre temas que se tornam banais. Sistemáticamente, os temas propostos recaem sobre acontecimentos ocorridos em determinado momento, isto é, no início do ano letivo, escrevem sobre as férias de verão, no Natal sobre o Natal, na Páscoa sobre a Páscoa, à segunda-feira normalmente escrevem sobre acontecimentos marcantes ocorridos durante o fim-de-semana, conduzindo assim para textos estereotipados.

Esta situação deverá ser contornada, devendo o professor lançar desafios que propiciem a inventividade e a multiplicidade de produções escritas.

O professor assume um papel importante na orientação das tarefas, mas também no modo como planifica as atividades, que deverão ser estipuladas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. A personalidade do professor e a influência que exerce quando dirige as tarefas podem ser decisivos na forma como o aluno escreve, pois a sua intervenção pode provocar resultados positivos ou negativos em todo o processo de escrita e ser ou não incentivador da capacidade imaginativa do aluno.

O professor deverá no decorrer deste processo fornecer um apoio constante, incentivando, elogiando, motivando os alunos e valorizando todo o trabalho realizado por eles, mostrando-o aos restantes (Almeida, 1996).

O importante é que o aluno ganhe gosto, prazer e entusiasmo em escrever e que não se sinta inibida e constrangida com o que pretende transmitir (Machado, 2012).

Azevedo (2007) realça a importância do professor estar atento às necessidades dos seus alunos, oferecer-lhes oportunidades de escolha, ensinar diversas formas de lidar com

o erro, de modo a que estes não desistam quando os cometem e sim apresentem novas ideias, expor diversos materiais e condições, estimular a flexibilidade do pensamento, realçar os pontos fortes do aluno, favorecer a sua autonomia e responsabilidade e instalar um clima agradável e bem-disposto em sala de aula. Todos estes fatores, se levados em conta, favorecerão certamente o processo de ensino-aprendizagem da escrita, pois sem sombra de dúvida, os alunos “preferem aprender de forma criativa, explorando, manipulando, questionando, experimentando, testando e modificando ideias” (Martins, 2000). Neste sentido, o professor deverá potenciar o desenvolvimento dos alunos recorrendo a processos de mediação, de modo a conceber condições que promovam o desenvolvimento do aluno através de tarefas que lhe permitam ir para lá do seu nível de desenvolvimento real (Geraldi, 2008).

Na opinião de Carvalho (1999, pg.109), é importante ensinar a escrita “enquanto atividade lúdica e expressiva”. É essencial privilegiar esta dimensão, já que é o principal ponto de partida para que os alunos adquiram o gosto pela escrita.

De modo a ajudar a criança a desenvolver diversas competências é crucial proporcionar um ambiente estimulador e agradável. O ambiente que se cria numa sala de aula deve ser “potencialmente significativo” para que o aluno possa aprender de uma forma mais desejável, contribuindo para o aumento do seu gosto pela escrita (Celis, 1998).

Existem diferentes metodologias de trabalho que o professor pode aplicar no que respeita ao ensino-aprendizagem da escrita. O trabalho individual é fundamental, mas escrever em grupo permitirá ao aluno desenvolver a “capacidade de fazer concessões, apresentar soluções para os problemas de escrita e cooperar nas diferentes fases do processo de escrita” (Silva, 2011, pg. 81). A utilização desta estratégia instalará a confiança e a alegria nas atividades de escrita, ao mesmo tempo que instalará momentos de prazer (M.E, 2004), aumentando assim a vontade e a capacidade de jogar com as palavras.

Os meios de comunicação audiovisuais facilitam a implementação de outra estratégia importante na motivação dos alunos para a escrita. O computador é um instrumento bastante sedutor e revela em muitas situações ser particularmente eficaz no processo de ensino-aprendizagem da escrita, devido à sua grande capacidade de atração e à facilidade com que as crianças se adaptam a este instrumento. Através do ambiente

estabelecido com o recurso ao computador, os alunos apresentarão mudanças de comportamentos significativas: a motivação será substancialmente maior, a adesão ao ato de escrever será certamente diferente comparativamente à utilização dos instrumentos habituais de escrita e notar-se-á uma alteração nas atitudes dos alunos relativamente ao processo de escrita.

Para além destes aspetos, o processador de texto apresenta diversas vantagens, uma delas é que depois do texto estar escrito, é possível reformulá-lo sem deixar marcas dessa reformulação. O facto de o aluno não precisar de escrever novamente as partes do texto que não alterou, torna o momento da correção/revisão mais acessível e apelativo. Assim, a revisão é potenciada quando o instrumento de escrita é o computador. Tendencialmente a revisão torna-se mais intensa, tendo efeitos nos outros subprocessos de escrita, podendo mesmo levar à replanificação e alterações da redação. Outra vantagem que se verifica é que, geralmente, os alunos de uma forma natural, quando utilizam um processador de texto elaboram textos maiores, e aqueles que manifestam dificuldades acrescidas no que concerne à escrita tendem a evoluir mais significativamente (Barbeiro, 1999).

A escola assume fortemente a responsabilidade de suscitar e desenvolver o gosto dos alunos pela escrita. Normalmente é deparada com novos desafios impostos pela sociedade e pelos alunos que a frequentam. É, então, necessário que abra as suas portas à mudança, de modo a que “continue a ser um local atrativo, motivador e de preparação para a sociedade atual” (Damas, 2006, pg. 67). Mas, para tal é essencial que o professor esteja devidamente informado e atualizado para que seja capaz de acompanhar esta mudança, ser um propiciador de atividades inovadoras e de experienciar novas estratégias que motivem e estimulem os alunos.

METODOLOGIA

Opções metodológicas

Apresentar e descrever os percursos metodológicos em que este estudo se baseia constitui o objetivo primordial do presente subcapítulo. Este fundamenta a seleção do método de investigação mais apropriado ao problema identificado, bem como aos procedimentos escolhidos na realização do mesmo. A metodologia aplicada no estudo foi de cariz qualitativo, centrando-se essencialmente numa matriz de análise descritiva-interpretativa. São, também, aqui apresentados os participantes, os instrumentos de recolha de dados, as atividades realizadas, os procedimentos de análise de dados, bem como a calendarização do decorrer da investigação.

O presente trabalho como já foi mencionado desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular PES II, numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo apresenta um plano de mudança e inovação face à abordagem da competência de escrita, concretizado em intervenção na sala de aula.

Com este estudo pretende-se evidenciar as estratégias utilizadas em sala de aula para auxiliar os alunos na geração de ideias, permitindo assim a construção de textos mais interessantes e ricos. Delineou-se um conjunto de atividades com o intuito de superar as necessidades evidenciadas pelos alunos a nível da geração de ideias e a nível linguístico e discursivo. Sem dúvida, os objetivos de investigação sustentam um papel decisivo, pelo facto de possibilitarem compreender se efetivamente as estratégias inovadoras e apelativas contribuíram, ou não, para alcançar efeitos positivos nos textos dos alunos.

No âmbito da investigação educacional são diversas as possibilidades e opções metodológicas. A metodologia consiste nos métodos utilizados num determinado conjunto de atividades. A sua escolha depende da natureza do problema a estudar. Desta forma e atendendo ao problema em estudo, à questão formulada e aos propósitos que pretendemos alcançar seguirei uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que esta possibilita perceber os processos utilizados pelos alunos, para além dos produtos. Trata-se, assim, de uma investigação com vista à interpretação das respostas face às tarefas propostas.

A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), tem como base a fonte direta de dados num ambiente natural, complementando-se através da informação que se obtém com a situação em si, por intermédio da observação, entre outras técnicas e instrumentos de recolha de dados. A investigação qualitativa é caracterizada como descritiva dando muita ênfase ao processo e não ao produto, sendo este um dos motivos pelos quais se adequa à investigação em educação.

No que respeita a estudos de cariz educacional, esta tem vindo a crescer nas duas últimas décadas. Neste tipo de investigação a realidade é fixada nas perceções dos sujeitos, onde o objetivo essencial é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações.

Segundo Coutinho (s/d),

(...) os estudos qualitativos têm como principal objetivo a compreensão das necessidades, motivações e comportamentos dos participantes num estudo. São, em regra, a escolha metodológica ideal para projetos de investigação em que se pretende estudar de uma forma aprofundada, opiniões, atitudes, motivações e padrões de comportamento sem grandes preocupações de quantificação. Este tipo de estudo aborda a problemática de forma naturalista, procurando perceber/interpretar o que determinados fenómenos significam para o sujeito. Muitas vezes este tipo de estudos potencia a exploração e identificação de conceitos num ambiente de forte interação.

Os dados que se recolhem ao longo desta investigação são denominados por qualitativos, pois são abundantes em “pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan e Biklen, 1994, pg. 16).

Neste tipo de investigação, o investigador insere-se no mundo dos sujeitos que pretende estudar/analisar. Tenta conhecer esses mesmos sujeitos, dar-se a conhecer e principalmente ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa (Bogdan e Biklen, 1994). Neste sentido, foi crucial integrar-me totalmente na turma em questão para que pudesse conhecer devidamente os alunos com a qual estava a trabalhar. Ao longo do estudo fui assumindo um papel fundamental ao prestar atenção ao que era dito e feito pelos alunos para que pudesse perceber efetivamente as suas principais carências e motivá-los para futuras atividades.

Segundo Tuckman, a investigação qualitativa desenrola-se na situação natural, sendo “o investigador o instrumento de recolha de dados.” A sua principal preocupação é

descrever, salientando o processo, examinando os dados indutivamente e “preocupando-se com o significado das coisas” (1994, pg. 532). Este passa, então, muito tempo no local onde decorre o estudo, de modo a compreender efetivamente o contexto. É particularidade da investigação qualitativa preocupar-se mais com o processo do que exclusivamente com os resultados. Desta forma, é importante salientar que o investigador é fundamental em todo este processo, desempenhando um papel particular e de grande importância, no sentido de que deverá, para além de prestar atenção ao que é dito pelos alunos, as suas reações e manifestações, ter a capacidade de analisar e avaliar rigorosamente todas estas informações com o intuito de atingir o que pretende. A observação e a constante tomada de notas são instrumentos fundamentais que o auxiliarão em todo este processo. Este foi o pensamento que obtive durante a prática e a qual me fez perceber efetivamente o papel relevante que é atribuído ao investigador, uma vez que este é o ponto-chave de todo o processo de investigação.

Os estudos descritivos referem-se ao “estudo e descrição das características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada” (Gomes, 2004, pg. 33). Ainda de acordo com o mesmo autor, os estudos descritivos “favorecem, numa pesquisa mais ampla e completa, as tarefas da formulação clara do problema e da hipótese como tentativa de solução” (Gomes, 2004, pg. 33).

A pesquisa descritiva trabalha essencialmente sobre “dados ou factos colhidos da própria realidade” (Gomes, 2004, pg.34). Assim, para possibilitar a recolha de dados são utilizados como instrumentos principais a observação e o questionário (Gomes, 2004).

Segundo Danhke (1989, cit. por Sampieri, Collado e Lucio, 2006, pg. 101) “os estudos descritivos procuram especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenómeno que se submeta à análise.”

De acordo com Ponte (1994, pg. 5),

uma das perspetivas teóricas fundamentais que inspira a investigação qualitativa é a perspetiva *interpretativa*, baseada na fenomenologia. Nesta perspetiva, uma ideia central é a de que a atividade humana é fundamentalmente uma experiência social em que cada um vai constantemente elaborando significado.

Ainda no ponto de vista do autor, “o investigador não pode prescindir de analisar os dados usando também o seu próprio ponto de vista” (Ponte, 1994, pg. 5).

Os métodos descritivos têm como intuito averiguar “a incidência e os valores em que se manifestam uma ou mais variáveis ou situar, categorizar e proporcionar uma visão de uma comunidade, um evento, um contexto, um fenómeno ou uma situação (descrevê-la, como seu nome indica, dentro do enfoque qualitativo)” (Sampieri, Collado e Lucio, 2006, pg. 228). Essencialmente o seu procedimento consiste em “medir ou situar um grupo de pessoas, objetos, situações, contextos, fenómenos, em uma variável ou conceito (geralmente mais de uma variável ou conceito) e proporcionar sua descrição. São, portanto, estudos puramente descritivos e quando estabelecem hipóteses, estas são também descritivas” (Sampieri, Collado e Lucio, 2006, pg. 228).

Nos estudos descritivos o principal objetivo do investigador consiste essencialmente na descrição de situações, acontecimentos, ou seja, “dizer como é e como se manifesta determinado fenómeno” (Sampieri, Collado e Lucio, 2006, pg. 100). Todos estes aspetos foram observáveis no nosso estudo, no decorrer da investigação, uma vez que houve particular preocupação em descrever detalhadamente as situações e momentos ocorridos, de modo a obter informações pertinentes para posterior análise.

Participantes

O presente estudo decorreu numa escola básica do 1.º ciclo, cujos participantes foram os alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem. A escola é um estabelecimento de ensino público situado no concelho de Viana do Castelo. A investigação incidiu numa turma de 2.º ano de escolaridade, constituída por um total de vinte e um alunos: onze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

Todos os alunos participaram nas atividades propostas, ou seja, todos fizeram parte do estudo e portanto realizaram o questionário inicial, final e apresentaram para todas as atividades as suas produções textuais. Convém realçar que como diagnóstico houve necessidade de apresentar a todos os alunos um questionário inicial.

Para a análise das produções textuais foram selecionados apenas cinco alunos. Visto tratar-se de uma turma heterogénea, isto é, com aprendizagens diversificadas, optei por selecionar cinco alunos para que tivesse oportunidade de analisar a sua evolução ao longo

do estudo. Apenas dois alunos são repetentes, portanto, estão pela segunda vez a frequentar o 2.º ano. O nível socioeconómico da turma é considerado médio. Para que o estudo fosse permitido, foi entregue aos encarregados de educação uma autorização para que este pudesse decorrer dentro da normalidade (Anexo 2).

Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Bisquerra (1989, cit. por Sousa, 2009) os instrumentos de medida ou as técnicas de recolha de dados são definidos por serem os meios técnicos que o investigador utiliza para anotar as observações ou auxiliar na análise experimental.

Quando nos referimos aos instrumentos de recolha de dados estamos a mencionar um “conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objectivos” (Sousa, 2009, pg. 264).

O conceito *dados* diz respeito aos “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise” (Bogdan e Biklen, 1994, pg. 149). Estes dados podem ser materiais que o investigador anota, como por exemplo as notas de campo relativas à observação participante ou materiais que os outros criaram, tais como os documentos. “Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (Bogdan e Biklen, 1994, pg. 149).

A metodologia qualitativa está relacionada com a preparação antecipada dos instrumentos a usar para a recolha de dados, de modo a obter e analisar o pretendido.

Tendo como ponto de partida os objetivos delineados e a questão levantada numa fase inicial, a recolha de dados neste estudo foi feita, exclusivamente, pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se essencialmente: (1) na observação direta e participante (notas de campo); (2) nos registos visuais e áudio; (3) nos documentos dos alunos; (4) e nos questionários (inicial e final).

Num estudo qualitativo o principal instrumento de recolha de dados é o próprio investigador, pois é o investigador que toma notas, que presta atenção ao que é dito pelos

participantes, ou seja, os comentários que surgem, e verifica como os alunos se envolvem nas atividades. De seguida, analisa a informação obtida consoante os procedimentos, reflexões diárias e observações. Então, o professor assume, em simultâneo, um duplo papel, o de investigador e o de professor (Bogdan e Biklen, 1994).

A utilização de diversos instrumentos de recolha de dados permite ao investigador recorrer a vários pontos de vista sobre a mesma situação. Deste modo, é possível efetuar comparações entre as diferentes informações. A preocupação pelos instrumentos de recolha de dados a utilizar num estudo de investigação prende-se com o facto de obtermos informação da amostra definida com o objetivo de responder às questões da pesquisa.

De seguida, apresentam-se os instrumentos de recolha utilizados, bem como a sua função.

Observação direta e participante (notas de campo)

No que concerne aos instrumentos de recolha de dados adotados durante o estudo, a observação constituiu um dos instrumentos fundamentais na recolha de dados, pois esta permite detetar e analisar as atitudes e comportamentos dos alunos.

Sousa (2009) refere que “observar é olhar atentamente” e que “a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (pg. 109). A observação participante é uma experiência em tentar colocar o observador e o observado do mesmo lado, “tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (Mann, 1970, cit. por Sousa, 2009, pg. 113).

Os métodos de observação direta são os únicos métodos utilizados na investigação que conseguem captar os comportamentos no momento exato em que estes se produzem (Gomes, 2004). Deste modo, é possível verificar que a situação de observador participante é difícil de desempenhar, já que este assume dois papéis em simultâneo: o de observador e o de participante (Carmo e Ferreira, 1998). É de salientar que se adotou uma observação participante, dado que o investigador assumiu um papel preponderante ao tornar-se membro integrante do contexto. Este instrumento tornou-se privilegiado, uma vez que

permitiu observar de forma direta o impacto das atividades nos alunos e consequentemente a sua produção textual.

A observação é a capacidade de análise do que está em nosso redor, tendo sempre presente a nossa expectativa. O facto de possibilitar estar em contacto direto com os alunos em estudo permite registar as informações assim que elas ocorrem (notas de campo).

Após cada observação é frequente que o investigador escreva, relate o que aconteceu nessa sessão. Nesta descrição, o investigador descreve as pessoas, os objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Para além destas descrições, o investigador regista ideias, estratégias e reflexões. “Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994, pg. 150).

As notas de campo constituíram um suplemento à observação participante. Ao longo das sessões, tive a preocupação em retirar o máximo de notas possíveis, para que a construção do diário do investigador, no final de cada dia, fosse mais simplificada e pormenorizada. O diário do investigador permite registar observações, fazer interpretações que posteriormente o auxiliam na recolha dos dados primordiais. Deste modo, tudo que foi fulcral anotar foi registado no diário pessoal com vista a não serem perdidos dados relevantes para futura análise. Neste estudo este facto verificou-se sobretudo nas reações dos alunos face às atividades criativas e todo o seu envolver durante as tarefas. Tive, também, a oportunidade de registar tudo o que observava, características dos alunos, frases expressas por eles, visto ser uma das estratégias principais da investigação qualitativa. Tal é sustentado por Bogdan e Biklen, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (1994, pg. 16).

As constantes observações efetuadas pelo professor/investigador no contexto de sala de aula contribuem e muito para a compreensão das ações dos participantes, na concretização das tarefas. O observador está implicado na participação e pretende compreender os fenómenos em profundidade. Numa investigação deste carácter é

fundamental que o investigador recolha o maior número de comportamentos, atitudes e reações dos participantes, de forma a tornar a investigação mais consistente. Como refere Bogdan e Biklen (1994) “através destas notas de campo o professor consegue ver, ouvir, experienciar e meditar sobre o que acontece à sua volta” (pg.122).

Registos visuais e áudio

Outros dos instrumentos de recolha de dados utilizados foram os registos visuais (videogravação e fotografia) aquando da concretização das atividades. Estes instrumentos permitem registar tudo o que se passa em redor e apresentam grandes potencialidades para futura análise, possibilitando “recolher dados que na observação nos poderiam passar despercebidos” (Esteves, 2008, pg. 91) e registar tudo o que se realizou ao longo das atividades propostas. Assim, com a análise das fotografias e vídeos recolhidos poderemos ter uma visão mais abrangente e analisar o sucedido de uma forma mais profunda.

A videogravação tem-se tornado cada vez mais um instrumento bastante útil e imprescindível de recolha de dados em investigação em educação (Sousa, 2009). Este instrumento assume uma grande vantagem, uma vez que qualquer sujeito pode “observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes e sem ser necessário terem estado no local onde sucederam os acontecimentos” (Sousa, 2009, pg. 200). Assim, podemos considerar que a videogravação é uma magnífica ferramenta de observação, pois regista os momentos exatamente como eles decorreram.

Frederiksen (1992) refere uma das grandes vantagens da utilização desta ferramenta, afirmando que esta,

Regista tudo o que sucedeu durante o tempo da observação. Acções, atitudes, comportamentos, relações, verbalizações, deslocações, mímicas e todos os outros acontecimentos que possam ter sucedido durante o período que se videogravou ficam fielmente registados, podendo ser posteriormente revistos e analisados pelos investigadores. (cit. por Sousa, 2009, pg. 200-201)

Para além desta tão preciosa ferramenta, podemos também destacar a fotografia. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a fotografia está completamente ligada à investigação qualitativa, uma vez que nos oferece fortes dados descritivos.

A utilização da câmara fotográfica é bastante frequente em conjunção com a observação participante. Na maior parte das situações, é utilizada como “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan e Biklen, 1994, pg. 189).

Então, podemos dizer que os registos audiovisuais servem para captar todos os momentos e permitem ao investigador completar dados através da descrição detalhada dos acontecimentos e diálogos ocorridos durante a execução das atividades. Contudo, as fotografias podem ser tiradas em qualquer momento ou numa altura que seja mais conveniente, permitem captar diferentes momentos e a informação a eles inerente (Bogdan e Biklen, 1994). Importa referir que no presente estudo estes instrumentos demonstraram-se fundamentais, uma vez que a investigadora e a professora estagiária eram a mesma pessoa.

Documentos dos alunos

Neste estudo, considera-se como documentos as produções textuais dos alunos elaboradas aquando da concretização das tarefas. Os registos realizados pelos alunos nas diversas tarefas serviram como instrumento de recolha de dados. Os dados adquiridos das variadas atividades permitiram uma observação e análise mais detalhada, possibilitando, assim, verificar o desenvolvimento da escrita destes alunos.

Convém salientar que todos os trabalhos realizados pelos alunos são importantes registos para recolha de dados. Então, é fulcral analisá-los em pormenor e com bastante detalhe para que se perceba quais as fragilidades apresentadas pelos alunos, de modo a posteriormente as poder ultrapassar. As produções textuais permitiram uma melhor visualização do desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, possibilitaram a execução de uma análise mais detalhada e viável.

A correção e análise das produções textuais foram feitas tendo em consideração uma reflexão. A reflexão permite compreender quais as maiores dificuldades sentidas pelos alunos ao longo da realização das tarefas e o que estes foram aperfeiçoando no decorrer das mesmas.

Todas as tarefas foram claramente explicadas aos alunos, antes da sua concretização, e executadas no decorrer das aulas. As tarefas de investigação visavam

auxiliar os alunos no que diz respeito à geração de ideias, bem como ao seu aperfeiçoamento da competência de escrita.

Importa, ainda, realçar que a ordem estipulada para a apresentação das tarefas teve, sem dúvida, uma intenção. As tarefas foram elaboradas tendo em conta um aumento do grau de dificuldade para que se pudesse verificar a evolução dos alunos e logicamente a sua autonomia na concretização das mesmas.

Questionários

Um questionário tem como objetivo questionar, perguntar, interrogar os diferentes participantes envolvidos no estudo (Sousa, 2009). Este consiste num conjunto de questões ou perguntas relativas a um determinado tema. O questionário é considerado uma técnica de investigação que questiona por escrito determinado número de indivíduos, com o intuito de “conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc.” (Sousa, 2009, pg. 204).

Os questionários são um instrumento fundamental, já que nos oferecem informações provenientes diretamente dos sujeitos. Posteriormente, estas informações transformam-se em dados suscetíveis de serem analisados (Sousa, 2009). Os investigadores utilizam os questionários para “transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)” (Tuckman, 1994, pg.307).

Assim, através da utilização dos questionários, o investigador consegue adquirir informações relativamente ao “que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 1994, pg.307). De acordo com o mesmo autor, os questionários podem também utilizar-se para “revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) e o que, em determinado momento, está a decorrer” (Tuckman, 1994, pg.307).

Decidi seleccionar e aplicar este instrumento pois, face ao objetivo e função do questionário, considerei que este seria o método mais viável que me iria dar acesso a numerosas e importantes informações, provenientes directamente dos participantes em estudo.

Para elaborar um questionário, é importante que o investigador tenha em atenção as características dos indivíduos, pois estes deverão ser “organizados e redigidos de modo a irem ao encontro das suas capacidades e interesses” (Sousa, 2009, pg. 205).

Cohan e Manion salientam que um questionário “deverá possuir as mesmas propriedades que uma boa lei: “Ser claro, concreto e uniformemente operacional.” Ao elaborar um questionário, o investigador deverá ter a preocupação em elaborá-lo de modo a captar o interesse de quem o realiza, “encorajando a sua cooperação e levando as respostas tão perto quanto possível da verdade” (1987, cit. por Sousa, 2009, pg. 208).

As aplicações-piloto de questionários “são procedimentos utilizados para procurar detectar eventuais influências inconscientes” (Sousa, 2009, pg. 212). De acordo com o mesmo autor, antes de apresentar o questionário ao grupo de participantes, este necessita de ser testado. Para isso é importante aplicar o questionário a um conjunto de sujeitos que possuam as mesmas características da população em estudo. Há muitas situações presentes no questionário que passam despercebidas e são detetadas através das aplicações-piloto, daí a sua grande importância. Com as aplicações-piloto o investigador deteta as falhas e tem oportunidade de reformular o questionário “conservando, modificando, ampliando ou eliminando itens; corrigindo as perguntas nuns itens e adequando noutros a forma de responder” (Sousa, 2009, pg. 237).

No momento em que a primeira versão do questionário está concluída, é fulcral garantir a sua “aplicabilidade no terreno e avaliar se está de acordo com os objectivos inicialmente formulados pelo investigador” (Carmo e Ferreira, 1998, pg. 145). Deste modo, é fundamental que a primeira versão seja testada, para que se possa averiguar:

(1) se todas as questões são compreendidas pelos inquiridos da mesma forma, e da forma prevista pelo investigador; (2) se as respostas alternativas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis; (3) se não haverá perguntas inúteis, inadequadas à informação pretendida, demasiado difíceis ou a que um grande número de sujeitos se recusa a responder, por serem tendenciosas ou desencadeadoras de reacções de auto-defesa; (4) se não faltarão perguntas relevantes; (5) se os inquiridos não considerarão o questionário longo, aborrecido ou difícil. (Carmo e Ferreira, 1998, pg. 145)

Então, “é francamente desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste” (Tuckman, 1994, pg. 145). É, ainda, de realçar que os indivíduos que estão a concretizar o questionário não se deverão sentir pressionados e

influenciados pelo tempo médio e prazo limite (Sousa, 2009). No entanto, “a partir das aplicações-piloto necessárias para a padronização, validação e garantia do instrumento, poder-se-á obter o seu tempo médio e estimar um tempo limite” (Sousa, 2009, pg. 207).

Conforme enuncia a literatura, a aplicação de um teste-piloto é fundamental para que posteriormente se possam corrigir diversas falhas e reformular aspetos menos bem compreendidos pelos sujeitos envolvidos. Este instrumento foi criado desde logo de raiz e antes de o implementar na turma em estudo, considerei que seria pertinente efetuar uma pilotagem do mesmo. Então, numa primeira fase e antes de iniciar o estudo propriamente dito, realizou-se uma pilotagem semelhante à do estudo noutra turma com as mesmas características da utilizada na investigação, para ter oportunidade de corrigir eventuais falhas antes da sua implementação definitiva. O objetivo deste questionário inicial era saber qual o significado que os alunos atribuem à escrita, se têm hábitos de escrita, se gostam, sentem prazer em escrever e em ler o que escrevem.

Ao longo da realização do teste-piloto verifiquei que foram surgindo algumas dúvidas aos alunos, pois não percebiam o que pretendia, efetivamente, com cada questão ou então desconheciam certas palavras nela contida. Durante a implementação do teste-piloto verifiquei que para além dos alunos não compreenderem o significado de certas palavras que estavam contidas nas questões do questionário, estavam com muita dificuldade em fornecer respostas às questões que lhes apresentara.

Numa segunda fase, e já depois da concretização da pilotagem, tive oportunidade para verificar com mais detalhe o tipo de questões presentes e fazer as devidas alterações, de modo a tornar o questionário mais perceptível e funcional. Então, a análise desta pilotagem permitiu saber se este estava bem explícito em termos de linguagem, se era necessário reformular alguma questão e verificar o tempo para a sua concretização. Tudo isto só foi possível devido à pilotagem anteriormente efetuada.

Posto isto, e após todas as alterações, considerei que este já se encontrava em condições de ser implementado na turma que, realmente, pretendia (Anexo 3). Como na pilotagem, os alunos demoraram mais tempo que o previsto para a sua concretização, considerei que seria boa estratégia implementar o questionário na turma de estudo, mas com uma diferença. Em vez de os alunos realizarem o questionário individualmente e todos

ao mesmo tempo, tal como se efetuou na pilotagem, optei por realizá-lo com um aluno de cada vez, isto é, lia as questões ao aluno, este respondia e eu escrevia a sua resposta na folha onde se encontravam as questões. Depois de ter realizado o questionário, na turma em estudo, verifiquei que este foi elaborado em muito menor tempo e todas as questões foram compreendidas pelos alunos, pois qualquer dúvida que surgisse estava ao seu lado para os poder esclarecer.

No final do estudo foi aplicado um questionário final (Anexo 4). Este tinha como objetivo reconhecer aspetos salientados pelos alunos que os auxiliaram de certa forma a melhorar a sua escrita e como avaliação de todo o percurso. A sua concretização foi muito mais acessível, pois não foi necessário efetuar uma pilotagem. Neste momento, já conhecia a turma em profundidade e tinha consciência de quais as suas maiores dificuldades. Então, optei por elaborar um questionário recorrendo à utilização de uma linguagem e vocabulário adequado à faixa etária para que não surgissem demasiadas dúvidas aquando da sua concretização. Ao contrário do questionário inicial, este foi realizado por todos os alunos ao mesmo tempo. Cada um teve oportunidade de ler para si as questões apresentadas e fornecer a devida resposta.

É de salientar que ambos os questionários tinham presentes dois tipos de questões. No questionário “habitualmente distinguem-se diferentes modelos de questões entre os quais destacamos as questões fechadas e as questões abertas.” Quanto às questões fechadas, “para cada questão colocada existe um conjunto de respostas alternativas e o indivíduo é convidado a escolher uma delas.” As questões abertas, “não preveem respostas e deixa ao indivíduo a completa liberdade de se expressar, formulando a sua resposta à questão colocada” (Gomes, 2004, pg. 83). Procurando reunir as vantagens de ambos os modelos, optei pela construção de um questionário misto, isto é, envolver questões fechadas e abertas, de modo a que os alunos tivessem a possibilidade de se expressar livremente.

Intervenção Educativa

Esta secção tem como objetivo apresentar a descrição de todas as tarefas aplicadas no estudo. Saliente-se que ao nível da presente investigação foi implementado um

conjunto de cinco atividades. Apresentamos, assim, a descrição de cada uma das delas, respeitando a ordem pela qual foram executadas juntamente com os alunos. Todas as tarefas são apresentadas de acordo com a organização, a estratégia criativa a utilizar, a sua descrição e exploração.

As tarefas realizadas foram sustentadas por um conjunto de objetivos. Estes expressam os resultados que se esperam alcançar e tornam possível analisar a sua concretização. Apontam para ações concretas e constituem os caminhos, os contributos, as vias pelas quais se alcança o alvo. Durante o período de intervenção procurei nas interações com os alunos, atender às suas necessidades e auxiliá-los na busca e construção de conhecimento.

As atividades que integram o estudo visaram, essencialmente, auxiliar os alunos no que diz respeito à geração de ideias e elaboração de uma narrativa, contribuindo, assim, para a aquisição do gosto e interesse pela escrita. Neste sentido, apresentarei, primeiramente, de forma sintetizada as atividades aplicadas, bem como a estratégia criativa utilizada e respetiva calendarização (Tabela 1).

Tabela 1 - Síntese das atividades aplicadas

Atividade	Estratégia criativa	Calendarização
Planeta Poluído	Banda Desenhada	25 de novembro de 2013
Títulos imaginários	Títulos diversificados	2 de dezembro de 2013
Rena Rodolfo	Música	9 de dezembro de 2013
Personagem misteriosa	Presença de uma personagem mistério na sala de aula	7 e 22 de janeiro de 2014
Programa Cartoon	Computador	20 de janeiro de 2014

Antes da apresentação detalhada das atividades, é fulcral referir a utilização de uma metodologia comum às atividades delineadas, tal como evidencia a seguinte tabela:

Tabela 2 - *Aspetos comuns nas atividades*

Fase	Descrição
1. ^a	Contacto e observação da estratégia utilizada
2. ^a	<i>Chuva de ideias</i>
3. ^a	Rascunho
4. ^a	Revisão/Correção
5. ^a	Edição
6. ^a	Apresentação

Como podemos constatar na Tabela 1, todas as atividades possuem características distintas, isto é, apresentam estratégias criativas diferentes. No entanto, e apesar das diferentes características, foram aplicadas em todas as atividades as seis fases evidenciadas na Tabela 2. Isto quer dizer que para todas as atividades adotou-se a seguinte metodologia: primeiramente era estabelecido um momento para *contacto e observação da estratégia apresentada*. Portanto, nesta fase, era apresentado o material/instrumento a que iríamos recorrer para a concretização da atividade.

Seguidamente, originava a *chuva de ideias*, isto é, a turma coletivamente participava no diálogo que a estagiária orientava e em conjunto geravam-se diversificadas ideias. Neste momento, os alunos eram incentivados a imaginar diversas situações, sendo assim estimulados a pensar de forma imaginária.

De seguida, destaca-se a fase do *rascunho*. Nesta fase eram entregues as sebatas aos alunos para que estes pudessem delinear, organizar e estruturar a sua história. A história era escrita a lápis precisamente para que os alunos tivessem oportunidade de apagar o que desejassem e acrescentarem sempre que necessário novas informações e detalhes. Esta fase era fundamental, pois os alunos iniciavam verdadeiramente a escrita das suas histórias. Era nesta fase que as histórias surgiam e se efetuava a atividade propriamente dita.

A quarta fase constitui a fase da *revisão/correção*. Nesta fase o aluno era solicitado a rever os aspetos principais da sua narrativa e melhorar, corrigir aspetos menos bem

conseguidos, com a supervisão da professora estagiária. Esta fase de diálogo com a estagiária era fundamental, pois o aluno era incentivado para atividades futuras, encorajado a melhorar e aperfeiçoar competências já adquiridas e a alcançar outras.

De seguida, a quinta fase constitui a fase da *edição*. Nesta fase era distribuída uma folha pautada aos alunos, para que estes tivessem oportunidade de escrever o texto a limpo. Depois de todo o *feedback* fornecido pela estagiária, os alunos tinham espaço para dar continuidade à atividade e poder expor a sua história de uma forma cuidada e apresentável.

A última fase constituiu a fase da *apresentação* da história elaborada. Depois de todos os alunos escreverem as suas histórias na folha entregue pela estagiária, era projetada, no quadro, essa mesma história para se ler à turma. Todos os alunos podiam visualizar a história e acompanhar a sua leitura. Esta fase permitia dar a conhecer a todos os alunos as histórias construídas pela turma. Para além de dar a conhecer as histórias, este era um momento importante de leitura. Os alunos escutavam atentamente os textos dos colegas para posteriormente analisar palavras desconhecidas, aumentando assim o seu campo lexical.

É ainda de realçar que apesar dos diversos tipos de texto, a tipologia de texto implementada nas atividades em contexto educativo foi a narrativa. Optei apenas pela narrativa, pois esta constitui um género muito próprio nestas idades e para além do mais contactamos com a narrativa desde que nascemos. Por isso mesmo considereei que seria pertinente seleccioná-la já que estes alunos ainda se encontravam no início do 2.º ano de escolaridade. A narrativa é o género de escrita com a qual estamos mais familiarizados, o primeiro tipo de escrita com a qual contactamos e a que visualizamos diariamente, portanto, daí a minha opção. Neste sentido, e conforme enunciado nas metas curriculares de Português para o 2.º ano de escolaridade pretende-se a escrita de pequenas narrativas. Este foi o fator decisivo, levando-me, assim, a explorar apenas a tipologia narrativa devido à sua grande relevância.

Apresentação e descrição das atividades

Atividade 1: Planeta Poluído

Organização: pares

Estratégia criativa: Banda Desenhada

Descrição: Para iniciar a atividade a estagiária projeta no quadro uma sequência de imagens (banda desenhada), sem legendas, tal como ilustra a seguinte figura:

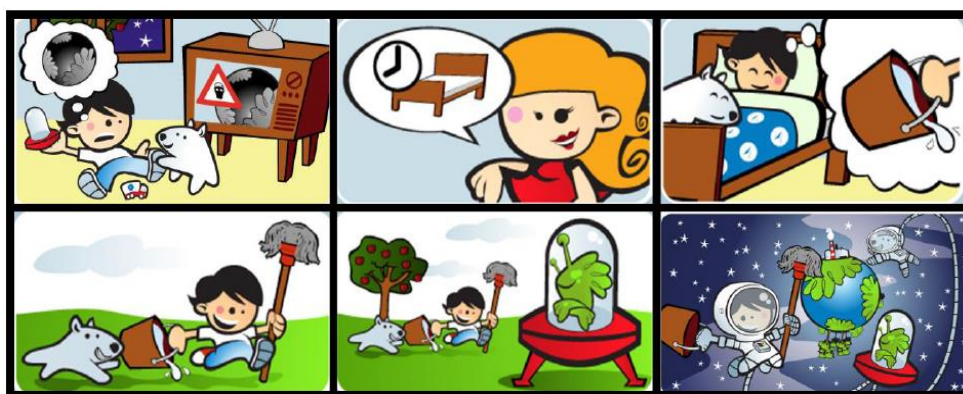


Figura 3 - Banda Desenhada

Nesta atividade, os alunos são confrontados com diversas imagens todas elas apelativas à imaginação. A banda desenhada, em questão, tem como temática a poluição do Planeta Terra. Com esta atividade pretende-se que os alunos elaborem uma história, tendo em conta a informação presente na sequência apresentada. Para tal, os alunos deverão introduzir pormenores, detalhes, de modo a enriquecer a sua narrativa.

Exploração: Para iniciar a atividade, a estagiária projeta, no quadro, a Banda Desenhada. Seguidamente, fornece oportunidade para que os alunos, individualmente, pensem e reflitam acerca do que visualizam. Depois disso, proceder-se-á a uma *chuva de ideias*. Nesta fase, é pedido aos alunos para descreverem o que observam nas imagens, de modo a que a estagiária se certifique que todos entendem a mensagem transmitida em cada uma delas. Neste preciso momento, os alunos podem destacar aspetos que visualizam e iniciar uma suposta história, introduzindo elementos e relacionando-os com os presentes na sequência. Nesta fase, o exemplo de história criada em grande grupo começa a ter sentido. Depois de analisadas as imagens e de apresentadas diversas ideias para a história

demonstrada na imagem exposta, os alunos, a pares, dão início à produção da história, por escrito. Para isso, a estagiária distribui as sebtas para que estes possam fazer um rascunho da sua narrativa. Depois de revista, a estagiária distribui uma folha para que tenham oportunidade de editar a história produzida. Finalmente, é feita a leitura à turma da história elaborada. Simultaneamente, a estagiária projeta, no quadro, o texto que está a ser lido para que os alunos acompanhem a leitura. No fim de cada leitura, a estagiária faz, em conjunto com os alunos, uma apreciação para rever os aspetos principais da narrativa.

Atividade 2: Títulos imaginários

Organização: individual

Estratégia criativa: Títulos diversificados

Descrição: Para o desenvolvimento desta atividade, a estagiária coloca no quadro diversos cartões com títulos sugestivos, como ilustra a imagem.

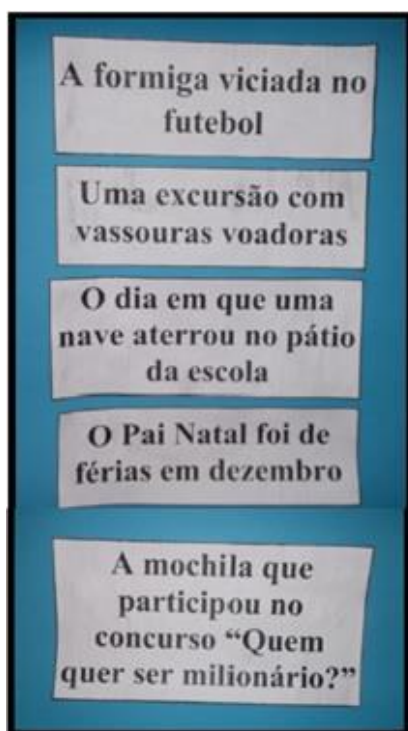


Figura 4- Títulos sugestivos

Nesta atividade, os alunos são confrontados com diversificados títulos, todos eles muito diferentes dos habituais, influenciando, assim, a sua imaginação. Pretende-se, então, que elaborem uma história, tendo em conta o título que selecionaram.

Exploração: Depois de apresentados os títulos e de os alunos entenderem qual a mensagem que cada um transmite, a estagiária solicita que selecionem apenas um título. Depois disso, entrega aos alunos uma folha que contém diferentes questões para os poder auxiliar na organização das ideias, de modo a contribuir para uma boa produção do texto (Anexo 5), portanto é feito um registo de uma *chuva de ideias*. Seguidamente, solicita aos alunos que redijam, individualmente, um texto, integrando a informação das respostas que forneceram na folha entregue anteriormente. Primeiramente, os alunos realizam o texto na sebenta e posteriormente copiá-lo-ão para a folha entregue pela estagiária. De seguida,

será feita a leitura à turma da história produzida. Simultaneamente, a estagiária projeta, no quadro, o texto que está a ser lido para que os alunos acompanhem a leitura. No fim de cada leitura, a estagiária faz, em conjunto com os alunos, uma apreciação do texto lido para rever os aspetos principais da narrativa.

Atividade 3: Rena Rodolfo

Organização: pares

Estratégia criativa: Música

Descrição: Nesta atividade, os alunos são confrontados com uma música natalícia em que a personagem principal é a rena Rodolfo. Com esta atividade pretende-se que os alunos elaborem uma história, tendo em conta a informação presente na canção e introduzindo pormenores, de modo a enriquecer a narrativa ao nível da apresentação das ideias.

Exploração: Para iniciar a atividade, a estagiária começa por apresentar a música aos alunos. Seguidamente, fornece um momento para que estes possam pensar e refletir acerca do que escutaram. Depois disso, a estagiária desenvolve um diálogo com os alunos para ter oportunidade de perceber se estes entenderam a mensagem transmitida na música apresentada. De seguida, os alunos, e a pares, terão que, por escrito, contar a sua história. Para isso, a estagiária distribui as sebatas para que a possam, então, escrever. Conforme os alunos vão escrevendo a história e caso suscite dúvidas na escrita de alguma palavra, poderão utilizar o dicionário para verificar a sua escrita. Após a escrita do texto, os alunos juntamente com a estagiária fazem uma revisão/correção da narrativa. Caso a estagiária verifique a presença do mesmo erro em vários textos, apresenta aos alunos o “álbum das palavras”, isto é, uma cartolina onde se colocam todas as palavras que os alunos erram com mais frequência, para que as possam interiorizar com mais eficácia através da visualização constante das mesmas.

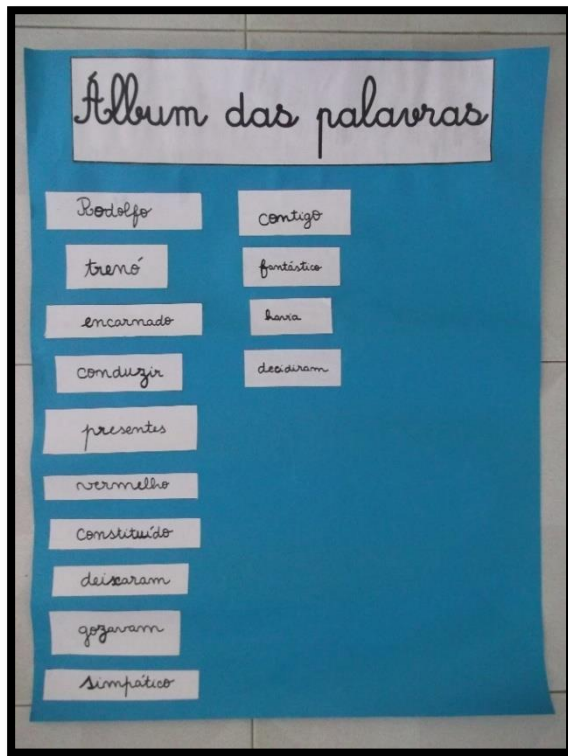


Figura 5 - Álbum das palavras

Esta cartolina deve ser utilizada não apenas para esta atividade, mas sim para todas que se realizarão, e para todas as áreas curriculares. Depois da história estar terminada, a estagiária distribui uma folha pelos pares para que estes a possam passar a limpo. Seguidamente, a estagiária seleciona alguns textos para se proceder a leitura à turma. No fim de cada leitura, a estagiária faz, em conjunto com os alunos, uma apreciação para rever os aspetos principais da narrativa. Verificarão, se integraram nos seus textos a informação presente na música apresentada, se

atribuíram nomes às personagens, se seguiram a estrutura de elaboração de um texto, entre outros.

Atividade 4: Personagem misteriosa

Organização: individual

Estratégia criativa: Presença de uma personagem mistério na sala de aula

Descrição: Nesta atividade, os alunos são confrontados com a presença de uma personagem mistério, que virá em missão. A sua missão é recolher diferentes textos, pois os meninos do seu país não escrevem histórias. Tendo em conta a missão da personagem e do momento diferente que lhes é proporcionado, pretende-se que os alunos elaborem uma história, de acordo com o que vivenciaram.



Figura 6- Personagem misteriosa

Exploração: No decorrer da aula, aparece alguém a bater à porta da sala. Entretanto, a estagiária abre a porta e dialoga com os alunos acerca da personagem que surge na sala de aula e que contactarão pela primeira vez. De seguida, a estagiária coloca algumas questões à personagem “*Quem és tu?*”; “*O que vens cá fazer?*”; “*Perdeste-te?*”, mas esta não responde a nenhuma questão. Passado algum tempo, a personagem mostra dois cartões com algumas respostas às questões colocadas pela estagiária. Estes cartões têm escrito: “*venho de um país distante.*”; “*venho em missão.*” De seguida, a estagiária pergunta novamente: “*E o que tem a ver a tua missão com a nossa escola?*”. Depois, como a personagem não responde à questão colocada, a estagiária faz variadas perguntas à turma, tais como:

1. *Como é que esta personagem está vestida?*
2. *Quem será esta personagem?*
3. *Ela comunica como as restantes pessoas?*
4. *Será uma pessoa normal? O que terá de diferente?*
5. *E afinal, qual será a missão dela?*

Neste preciso momento surgem diversificadas ideias, todas bastante diferentes e imaginativas. De repente, a personagem mostra mais um cartão: *“Sou do país sem histórias e venho cá à vossa escola porque os meninos do sítio onde vivo não escrevem histórias. Por isso, venho recolher algumas das vossas histórias.”*

Depois da personagem mostrar a última mensagem abandona a sala. Seguidamente, a estagiária dialoga com os alunos acerca do que realmente se passou naquele espaço de tempo. Neste momento, os alunos têm oportunidade para refletir acerca do

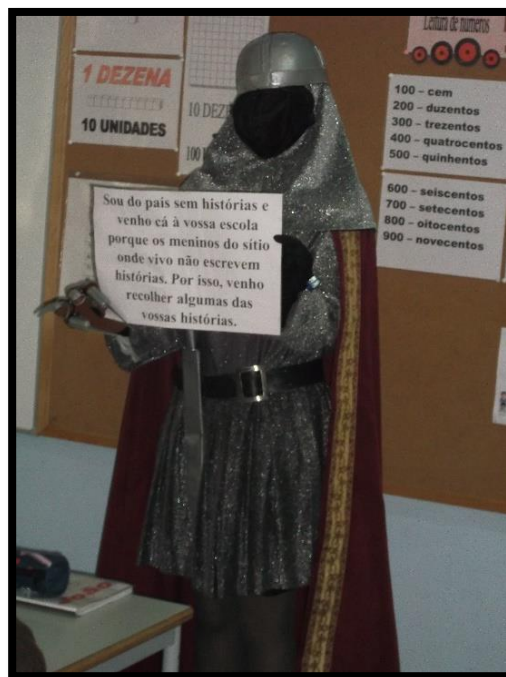


Figura 7 - Mensagem transmitida pela personagem misteriosa

sucedido. Após o diálogo, a estagiária distribui a sebenta pelos alunos para que estes, individualmente, possam escrever uma história acerca do que visualizaram e vivenciaram. Os alunos deverão acrescentar detalhes, pormenores à sua história para que a possam enriquecer. Após a escrita do texto, os alunos revêm a história com o auxílio da estagiária. Depois da história estar terminada, a estagiária distribui uma folha pelos alunos para que estes a possam passar a limpo.

Para dar continuidade à atividade e já noutra sessão, enquanto a estagiária dialoga com os alunos surge no computador uma chamada feita pelo Skype. Os alunos visualizam o sucedido, pois este momento é projetado no quadro.



Figura 8 - Chamada via Skype

A estagiária atende a chamada e os alunos automaticamente visualizam a personagem misteriosa, tendo assim novamente a oportunidade de contactar e comunicar com ela, por via Skype. Durante o diálogo, a *cavaleira* percebe que os alunos já concluíram as suas histórias. Então, decide enviar um mensageiro que trará uma caixa do correio para os alunos colocarem as suas histórias.



Figura 9 - Caixa do correio enviada pela cavaleira



Figura 10 - Colocação das cartas na caixa do correio

Atividade 5: Programa Cartoon

Organização: pares

Estratégia criativa: Computador

Descrição: Nesta atividade, os alunos são confrontados com a apresentação de um programa intitulado “Programa Cartoon”. Com esta atividade pretende-se que os alunos elaborem uma história livre, tendo em conta as imagens disponibilizadas pelo programa.



Figura 11 – Elaboração da história no Programa Cartoon

Exploração: Para iniciar a aula, a estagiária conduz os alunos à sala de informática. Para dar início à atividade, a estagiária projeta, no quadro, o “Programa Cartoon” e faz uma explicação acerca da utilização do mesmo. Os alunos têm, então, oportunidade de contactar com um programa informático, onde lhes são apresentadas diversificadas imagens que devem incluir na sua história. Conforme a estagiária apresenta o programa aos alunos vão dialogando acerca das imagens expostas pelo mesmo, de forma a estimular a imaginação e permitir diferentes possibilidades para a mesma situação. Após o diálogo, a estagiária propõe aos alunos a escrita de uma história, tendo em conta as imagens contidas no programa. Depois da escrita do texto, os alunos devem, tal como o habitual, rever a história que escreveram para verificar se a estrutura do texto está bem apresentada, averiguar se o seu texto tem erros ortográficos, entre outros aspetos. Seguidamente, a estagiária seleciona algumas histórias para se proceder a leitura à turma. No fim de cada leitura, a estagiária faz, em conjunto com os alunos, uma apreciação para rever os aspetos principais da narrativa.

Procedimentos de análise de dados

A análise de dados diz respeito à tarefa de analisar um conjunto de dados, com o objetivo de melhor os compreender, ou seja, é a transformação da recolha de dados em conclusões. Mas, “os dados em si constituem apenas dados brutos, que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica de análise apropriada”, a estas técnicas designamos *procedimentos de análise de dados* (Mozzato e Grzybovski 2011, pg. 733).

Relativamente à seleção do procedimento de análise de dados:

A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador. (Chizzotti, 2006, pg. 98)

No decorrer do estudo há uma análise dos dados em diversos momentos. Num primeiro momento, há uma identificação e seleção dos dados que são pertinentes para o estudo; num segundo momento, codificam-se os dados em categorias temáticas ou conceituais e só depois se interpretam os dados de forma contextualizada (Martins, 1996). A análise dos dados antecipa a formulação de “afirmações empíricas de diverso alcance e nível de inferências” e a criação de “uma base de evidências para as afirmações que se realizam, verificando a sua validade e fiabilidade” (Martins, 1996, pg. 33).

De acordo com as características do presente estudo, considera-se pertinente privilegiar a categorização como forma de organizar e interpretar os dados recolhidos.

A categorização assenta “na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas no modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e codificação das unidades de análise presentes no texto” (Esteves, 2008, pg. 104). Por outras palavras, “as categorias são classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, organizadas em conformidade com as características comuns dessas unidades” (Sousa, 2009, pg. 270).

Questionário Inicial

Para a análise dos dados obtidos através do questionário inicial optei por estabelecer diversas categorias de análise. Deste modo, categorizei as diferentes questões enquadradas no questionário para que facilitasse a análise e posterior leitura dos dados. Por sua vez, optei por construir diferentes gráficos que permitiram uma visão mais geral e uma interpretação bastante acessível, relativamente às respostas fornecidas pelos alunos.

Então, para se poder extrair informação do questionário e dado o objetivo geral do mesmo, definiram-se as categorias de análise:

1. A relação com a escrita;
2. A divulgação da escrita;
3. O suporte de escrita;
4. A consciência da competência de escrita.

Para cada categoria estipulada concorrem diversas questões, como a Tabela 3 ilustra:

Tabela 3 - Categorias de análise e respetivas questões

Categorias de análise	Questões
1. A relação com a escrita	1. Gostas de escrever? 2. O que gostas de escrever? 6. Os teus pais dizem-te para escreveres? 6.1. O quê?
2. A divulgação da escrita	5. A quem mostras as coisas que escreves? 5.1. Porquê?
3. O suporte de escrita	4. Onde costumavas escrever? 7. Escreves bem? 7.1. Por que dizes isso? 8. O que fazes quando não sabes escrever uma palavra?
4. A consciência da competência de escrita	3. Depois de escreveres costumavas ler o que escreves? 3.1. Porquê? 9. O que gostarias de aprender para escrever melhor?

Documentos dos alunos

Para a análise de dados que concorrem para aquilo que é a questão problema destacam-se as produções textuais dos alunos. Para se proceder a esta análise estipulei três categorias de análise que resultaram de uma adaptação dos parâmetros de Guilford (1967).

A análise de conteúdo foi fundamentada em três categorias: fluência, flexibilidade e elaboração.

A categoria fluência significa que a criança é capaz de gerar um grande número de ideias ao deparar-se com um problema ou com a necessidade de melhoramento, conseguindo recorrer à sua imaginação para descobrir diferentes possibilidades, escolher e desenvolver ideias significativas (Caetano, 2010).

A flexibilidade apresenta-se na capacidade de modificar caminhos, trocar um modelo de referência por outro, substituir abordagens e de se acomodar com rapidez a novas situações ou imposições (Machado, 2012).

A criança com flexibilidade obtém uma imensa variedade de soluções possíveis, não ficando afetada pela exatidão das ordenações. A exatidão das ordenações normalmente resulta da convivência exagerada com certos objetos. A falta de flexibilidade deve-se muitas vezes a hábitos/vícios de raciocínio que nos fazem ver as coisas sempre da mesma forma. (Machado, 2012, pg. 22)

A categoria elaboração analisa-se através da expressividade, qualidade e aperfeiçoamento das ideias apresentadas pelos alunos (Machado, 2012). Esta categoria remete à qualidade de detalhamento do sujeito. Quanto mais ricas em detalhes forem as informações apresentadas, maior o nível de elaboração encontrado. Esta categoria é composta pelos parâmetros essenciais de análise de uma narrativa. Então, fazem parte desta categoria cinco parâmetros: (1) localização temporal inicial; (2) localização espacial inicial; (3) envolvimento das personagens na ação; (4) sequencialização dos eventos; (5) fechamento.

Na Tabela 4 faz-se a descrição destes cinco parâmetros de análise, relativos a esta categoria: Elaboração.

Tabela 4 - *Descrição dos parâmetros da categoria de análise: Elaboração*

Descrição dos parâmetros de análise das narrativas	
Parâmetros	Descrição
1. Localização temporal inicial	A presença de um elemento de localização temporal é fundamental no texto narrativo, pois com este compreende-se o momento em que se desenrola a história.
2. Localização espacial inicial	As coordenadas espaciais dos eventos descritos no texto narrativo são importantes para informar o leitor sobre o <i>onde</i> a história se desenrola.
3. Envolvimento das personagens na ação	As personagens são indispensáveis numa narrativa, pois sem elas esta não acontece. O modo como as personagens são introduzidas numa narrativa tem um papel importante para a compreensão do discurso, dando-lhe coerência. Estas devem apresentar um certo envolvimento ao longo da narrativa.
4. Sequencialização dos eventos	Os eventos narrados devem apresentar uma sequência na forma como são descritos. Portanto, devem conter uma sequência lógica.
5. Fechamento	O fechamento não é um elemento narrativo obrigatório. No entanto, este não deixa de ser importante para o texto narrativo e a sua presença é sinal de que as crianças conseguem abstrair-se da simples descrição de eventos, construindo uma narrativa com princípio, meio e fim.

Cardoso (2011) salienta como se faz a avaliação das categorias de análise selecionadas. A fluência corresponde à capacidade de produzir um elevado número de respostas a uma tarefa ou problema dado e é medida contando o número de ideias produzidas; a flexibilidade corresponde à capacidade de produzir muitas categorias de respostas a uma tarefa e a medida consiste em contar o número de categorias diferentes de ideias gerais, ou seja, é estimada pela diversidade/variedade de ideias; e a elaboração analisa-se através da expressividade e aperfeiçoamento das suas ideias.

Apresentaremos, de seguida, um quadro síntese alusivo às diversas categorias definidas para análise dos textos elaborados pelos alunos.

Tabela 5 - *Categorias de análise*

Categorias de análise	
1.	<u>Fluência</u> (avalia-se pelo número de ideias produzidas)
2.	<u>Flexibilidade</u> (é estimada pela diversidade de ideias)
3.	<u>Elaboração</u> (analisa-se através da expressividade e aperfeiçoamento das ideias) <ul style="list-style-type: none"> a) Localização temporal inicial (compreende-se o momento em que se desenrola a história); b) Localização espacial inicial (compreende-se o local onde se desenrola a história); c) Envolvimento das personagens na ação (refere o papel das personagens e sua caracterização); d) Sequencialização dos eventos (os acontecimentos apresentam uma sequência lógica); e) Fechamento (atribui um fim/conclusão ou uma moral da história).

Foi adotado um sistema de codificação atribuindo uma sigla a cada criança para salvar as suas identidades e indicamos as evidências retiradas dos textos produzidos. As evidências foram contadas e atribuídos três níveis para os critérios fluência e flexibilidade: baixo (1), médio (2) e elevado (3). Foi atribuído o nível baixo quando registamos até três evidências, o nível médio até seis e elevado mais de seis evidências.

Para o critério elaboração, mais precisamente para os parâmetros Localização temporal inicial; Localização espacial inicial; Sequencialização dos eventos e Fechamento foram estipulados dois níveis de avaliação: nível 1 e nível 2. O nível 1 significa que o aluno refere o que se pretende com cada um dos critérios de avaliação de uma narrativa. O nível 2 significa que não refere.

Para o restante parâmetro, Envolvimento das personagens na ação, este foi contabilizado, também, por dois níveis, mas com significado distinto: nível 1 e nível 2. O nível 1 significa que se compreende o papel das personagens, bem como a sua caracterização. O nível 2 significa que se compreende o papel das personagens ou a sua caracterização (Anexos: 6 ao 10).

Questionário Final

Para analisar os dados resultantes do questionário final optei por estabelecer três categorias de análise que auxiliaram no momento da sua análise e interpretação. Deste modo e tal como procedi no questionário inicial, categorizei as diferentes questões enquadradas no questionário para que facilitasse a análise e posterior leitura dos dados. Para auxiliar na interpretação das respostas fornecidas pelos alunos, recorri à construção de diferentes gráficos que permitiram uma visão mais geral e um panorama bastante acessível de visualizar e analisar.

Dado o objetivo geral do questionário, definiram-se três categorias de análise:

1. Preferência de atividades;
2. Aquisição da competência de escrita;
3. A relação com a escrita.

Para cada categoria estipulada concorrem diversas questões, como a Tabela 6 ilustra:

Tabela 6 - Categorias de análise e respetivas questões

Categorias de análise	Questões
1. Preferência de atividades	1. Das atividades de escrita realizadas, seleciona as que mais gostaste. 1.1 Justifica as tuas opções.
2. Aquisição da competência de escrita	2. Com as atividades realizadas achas que aprendeste algo de novo? 2.1. O quê? 4. Achas que estas atividades te ajudaram a escrever melhor? 4.1. Por que dizes isso?
3. A relação com a escrita	3. Através destas atividades passaste a gostar mais de escrever? 3.1. Por que dizes isso? 5. Estás a escrever alguma coisa por iniciativa própria? 5.1. O quê?

Calendarização de todo o estudo

Para a realização do presente estudo, foi estabelecida uma calendarização que permitiu organizar os passos a efetuar.

Tabela 7 - Plano de ação do estudo

Mês	Plano de ação
outubro	<ul style="list-style-type: none"> - Observação da turma - Definição do problema
novembro	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção das tarefas a realizar - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação - Pesquisa bibliográfica - Implementação do questionário inicial - Implementação da 1.ª atividade (Planeta Poluído)
dezembro a janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação da 2.ª atividade (Títulos imaginários) - Implementação da 3.ª atividade (Rena Rodolfo) - Implementação da 4.ª atividade (Personagem presente na sala) - Implementação da 5.ª atividade (Programa Cartoon) - Implementação do questionário final - Recolha e análise dos dados das tarefas implementadas
fevereiro a julho	<ul style="list-style-type: none"> - Redação do relatório

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Este subcapítulo tem como objetivo expor a interpretação dos resultados obtidos, bem como toda a sua análise, resultantes da implementação das atividades realizadas no decorrer do estudo. Esta interpretação será apresentada de acordo com as categorias de análise estipuladas e descritas no ponto relativo aos procedimentos de análise de dados. Para uma melhor organização e compreensão do desenrolar do estudo, serão primeiramente apresentados e analisados os dados recolhidos do questionário inicial, seguido das produções textuais dos alunos e, por fim, os dados reunidos do questionário final, sendo que cada uma destas partes apresenta uma análise pormenorizada das tarefas implementadas ao longo do estudo. Antes de mais, importa ressaltar que para as questões fechadas contidas nos questionários, os alunos tiveram oportunidade de selecionar mais do que uma opção e para as questões abertas de fornecer mais do que uma resposta.

Questionário Inicial

Este questionário foi passado no início do estudo e teve como objetivo principal: saber qual o significado que os alunos atribuem à escrita, se têm hábitos de escrita, se gostam, sentem prazer em escrever e em ler o que escrevem.

Definiram-se quatro categorias de análise que decorrem do objetivo geral que patenteamos e da questão formulada, evidenciada no ponto relativo à orientação para o problema. De modo a auxiliar na compreensão dos dados obtidos, apresentam-se os gráficos construídos relativamente às respostas fornecidas pelos alunos (Anexo 11).

Antes da análise detalhada dos dados recolhidos do questionário inicial, importa dizer que o número total de alunos que participaram nesta tarefa foram os vinte e um alunos pertencentes à turma (n=21).

Categoria 1: A relação com a escrita

Relativamente à presente categoria podemos dizer que vinte alunos consideram gostar de escrever e apenas um, do sexo masculino, não demonstra gosto pela escrita. Destes vinte alunos, onze são do sexo feminino e nove do sexo masculino. Com a recolha dos dados podemos, então, dizer que esta é uma turma que maioritariamente demonstra

gosto pela escrita. A meu ver, este é um dado imprescindível, já que o gosto pela escrita é fundamental para o envolvimento nas tarefas de desenvolvimento escritural. Como tal, é crucial os alunos demonstrarem gosto em escrever e não sentir repúdio por esta tão importante componente.

Relativamente ao que os alunos gostam de escrever, as respostas são bastante diversificadas. Catorze alunos têm preferência pela escrita de textos e sete destacam a escrita de frases e palavras. Um dos alunos que manifesta sentir gosto pela escrita de frases salienta que estas devem mencionar animais ou pessoas. Um dos alunos que salienta gostar de escrever palavras justificou a sua opção dizendo que estas devem referir *coisas bonitas*, tal como o nome de flores. Três alunos realçam a escrita de histórias sobre temas da atualidade, isto é, visualizados na televisão, e temas à sua escolha. Com o mesmo destaque, ou seja, realçado por três alunos, evidencia-se a escrita do sumário. Apenas dois alunos referem gostar de escrever a data e o nome. Os alunos realçam estes aspetos (sumário, data e nome) talvez por ter sido umas das suas primeiras aprendizagens, e como tal têm consciência que as sabem fazer bem. Logicamente, os alunos sentem prazer e gosto em escrever o que de melhor sabem fazer. Apenas um aluno, mais precisamente o que referiu não gostar de escrever, não demonstra gosto pela escrita de absolutamente nada. Importa mencionar que esta foi uma questão aberta e, portanto, os alunos puderam referir mais do que uma resposta.

Dez alunos salientam que os pais têm influência na sua escrita, isto é, incentivam-nos a escrever constantemente e cinco referem que esporadicamente sentem influência dos pais. Por sua vez, seis alunos mencionam que os pais não lhes solicitam a escrita de absolutamente nada. Quanto aos pais que influenciam os seus filhos, constatamos distintas solicitações. Sete alunos mencionam que os pais lhes solicitam a escrita de textos, seis referem a escrita de frases, três alunos realçam a escrita de palavras difíceis e dois salientam a escrita de cópias, ditados e a realização dos trabalhos de casa. Apenas um aluno mencionou a escrita de acrósticos, pois é algo que sente gosto e o faz constantemente. Posto isto, podemos dizer que esta é uma turma em que os pais se revelam empenhados e preocupados em acompanhar os filhos no que concerne à escrita de algo. Quanto maior for a influência e envolvimento dos pais no que diz respeito a atividades escolares melhor

será o desempenho escolar do aluno (Cia, 2004). Neste sentido, é importante que os pais influenciem os seus filhos não só na escrita, mas também nos restantes domínios e áreas, para que estes se possam sentir acompanhados e ao mesmo tempo motivados para aprender e adquirir bons resultados.

Categoria 2: A divulgação da escrita

Quanto à divulgação da escrita podemos constatar que dezasseis alunos referem mostrar o que escrevem à professora para que esta possa essencialmente corrigir e fornecer *feedback* do que elaboraram. Apenas um aluno mencionou mostrar o que escreve à professora para que esta lhe possa fazer perguntas acerca do que escreveu. Quinze alunos realçam mostrar à família e apenas um menciona exibir o que escreve aos amigos. Dez alunos selecionaram as opções professora e família, portanto, estas são as respostas mais evidentes e realçadas pelos discentes. Os alunos que selecionaram a opção família realçam a mesma justificação comparativamente aos alunos que expõem o que escrevem à professora, ou seja, para que seja possível a sua correção/revisão. Apenas um aluno refere mostrar à família o que produz para saber a sua opinião, isto é, *para saber se gostam*. Outro justifica a sua opção dizendo que o seu objetivo é que a família lhe faça perguntas acerca do que redigiu. Somente um aluno selecionou a opção *amigos*, para ter oportunidade de os ajudar nas eventuais dificuldades que lhes surjam.

Categoria 3: O suporte de escrita

Na tentativa de descobrir qual o suporte que os alunos mais utilizam para escrever, foi apresentado um conjunto de seis opções para que estes as pudessem selecionar: caderno, computador, *tablet*, telemóvel, diário e folhas. Tendo em conta as opções apresentadas, quinze alunos referem escrever no caderno, talvez por fazer parte do seu dia-a-dia, pois tanto na escola como em casa o utilizam constantemente. Doze destacam a escrita em folhas, onze a escrita no computador, quatro no *tablet* e três no telemóvel. Podemos, então, considerar que esta é uma turma bastante adepta da utilização das novas tecnologias e referem-nas como uma prática constante. As TIC são “parte integrante das sociedades atuais” e como tal é fundamental utilizar este potencial instrumento e adequá-

lo com o que realmente se pretende que os alunos aprendam (Teixeira, Novo e Neves, 2011, pg. 238).

Por fim, duas alunas destacam a escrita no diário, instrumento mais tradicional e que tende a desaparecer, devido à grande presença e utilização das novas tecnologias. Nestas idades, ainda, é frequente as meninas o utilizarem para que possam escrever livremente o que mais desejam e pretendem.

Quanto à percepção dos alunos relativamente à sua escrita, a resposta mais evidente foi *mais ou menos*, referido por doze alunos. Sete mencionam escrever bem e apenas dois alunos consideram escrever menos bem. Relativamente a estes dois alunos, do sexo masculino, um deles na questão 1 *Gostas de escrever?*, selecionou a opção “não”. Posto isto, é possível compreender que apesar de não gostar de escrever também considera não escrever bem. Depois de questionado demonstrou mais interesse pela leitura do que pela escrita, até que na questão 3 *Depois de escreveres, costumavas ler o que escreves?*, este aluno respondeu “sim”, justificando que apenas lê porque gosta de ler e não como intenção de corrigir/rever o que escreveu.

Relativamente às justificações dos alunos, as respostas foram bastante diversas, tal como evidencia a tabela seguinte:

Tabela 8 - Justificações dos alunos relativamente à sua escrita

Escrevo mais ou menos	<ul style="list-style-type: none"> - Apresento erros - Não tenho uma letra bonita - Tenho uma letra grande - Agora escrevo melhor do que no 1.º ano - Quando a professora corrige os meus trabalhos tenho quase sempre tudo mal - Não sei fazer as letras
Escrevo bem	<ul style="list-style-type: none"> - Tenho uma letra bonita - Não apresento erros
Escrevo menos bem	<ul style="list-style-type: none"> - Apresento erros - Escrevo rápido

Dos alunos que consideram escrever *mais ou menos*, sete referem apresentar erros ortográficos e dois alunos mencionam ter uma caligrafia menos apresentável e de grande

tamanho. Ao visualizar estas duas últimas justificações, rapidamente compreendemos que para alguns alunos escrever bem significa patentear uma caligrafia apresentável, estando este conceito apenas intimamente relacionado com o tipo de caligrafia. Apenas um aluno mencionou uma evolução comparativamente à sua escrita quando frequentava o 1.º ano de escolaridade. Já outro aluno refere escrever *mais ou menos* precisamente porque quando obtém *feedback* por parte da professora tem quase sempre tudo incorreto, portanto, a influência da mesma contribuiu claramente para a justificação do aluno. As tarefas realizadas pelos alunos não devem ser analisadas de forma negativa, pois sou apologista que posterior a uma incorreção virá sempre uma aprendizagem. Como tal, o professor deverá ter a capacidade de fornecer *feedback* construtivo e destacar o que o aluno fez de bem, de modo a incentivá-lo para futuras aprendizagens e não se sentir pressionado e desanimado, tal como o aluno parece estar. O professor assume um papel fundamental e como tal deverá ser “um orientador, fomentando em cada aluno uma atitude pró-ativa e potenciadora de novas aprendizagens” (Teixeira, Novo e Neves, 2011, pg. 256). Há, então, a necessidade de o professor ensinar diversas formas de lidar com o erro, de modo a que o aluno não desista quando o comete e sim apresente novas ideias e se sinta confiante para apresentar outras soluções e possibilidades (Azevedo, 2007).

Um aluno salienta que não sabe fazer devidamente os contornos das letras, por isso considera escrever *mais ou menos*. Quanto aos alunos que consideram escrever bem, apenas foram patentes duas justificações: não apresentar erros ortográficos e ter uma caligrafia bonita. Por fim, relativamente aos alunos que consideram escrever menos bem, também foram patentes duas justificações: apresentar erros ortográficos e escrever rápido, realçado por dois e um aluno respetivamente. Posto isto, apesar de todos os alunos pertencerem ao mesmo ano de escolaridade e terem todos praticamente as mesmas idades, é possível verificar a grande quantidade e variedade de respostas fornecidas no que diz respeito à sua escrita, demonstrando assim a diferença de personalidades e atitudes evidenciadas pelos alunos.

Quando os alunos não sabem escrever uma palavra, a maioria da turma (treze alunos) pergunta à professora e dez perguntam à família. Dois alunos justificam a questão dizendo que primeiramente pensam na escrita da palavra, se realmente não souberem

procuram ajuda, solicitando o adulto para os esclarecer. Em consonância com esta resposta, dois alunos mencionam a procura no dicionário. Neste sentido, podemos verificar uma aprendizagem autónoma, focada pela descoberta em que é notória a persistência dos alunos. Apenas um aluno salienta a escrita da palavra por sílabas, portanto, recorre a um processo habitual e prático que o ajuda a escrever a palavra na sua totalidade e sem cometer falhas. Um aluno refere que quando não sabe escrever uma palavra passa à frente para não perder tempo e depois de tudo estar terminado volta atrás para retomar o que deixou pendente. Este aluno tem grande preocupação com o tempo estipulado para cada atividade e tem receio em não conseguir concluí-la no tempo previsto. Outro aluno, que curiosamente tem PAPI (Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual), quando não sabe escrever uma palavra “bloqueia e começa a chorar”. Esta situação, a meu ver é preocupante, pois revela a insegurança e baixa autoestima em que o aluno se encontra.

Categoria 4: A consciência da competência de escrita

Relativamente à presente categoria constatamos que dezanove alunos mencionam ler o que escrevem, essencialmente para corrigir e rever o que elaboraram. No entanto, dois realçam ler o que escrevem apenas porque gostam e sentem prazer em ler. Somente dois alunos referem não ler o que escrevem e um deles salienta que o que faz está bem feito e portanto não sente necessidade de rever o que elaborou. Podemos, então, constatar a elevada autoestima e confiança demonstrada pelo aluno em questão. Outro aluno profere que apenas não lê o que elabora porque não tem tempo para tal. Este aluno refere ser bastante vagaroso na escrita e, portanto, o tempo que lhe é permitido para a tarefa é simplesmente para a escrita, não sobrando tempo para a sua revisão. Com a justificação do aluno, podemos verificar que este tem plena noção da importância da revisão, no entanto, apenas não a faz porque o tempo estipulado para a tarefa não o permite.

As aprendizagens perspectivadas pelos alunos são bastante variadas, tal como ilustra a seguinte tabela:

Tabela 9 - *Aspetos que os alunos gostariam de aprender*

Novas aprendizagens
<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a letra direita - Fazer cópias das palavras difíceis - Escrever textos - Aprender a escrever palavras novas - Escrever ditados - Escrever rápido - Escrever mais devagar - Repetir muitas vezes o abecedário - Aprender a escrever todas as letras com letra bonita - Estar com muita atenção - Escrever todas as palavras que existem

Nove alunos gostariam de “fazer a letra direita”. Mais uma vez a ideia implícita no pensamento dos alunos acerca da importância de uma caligrafia apresentável e bonita é bastante notória. As duas justificações fornecidas pelos alunos, “fazer a letra direita” e “escrever todas as letras com letra bonita”, estão intimamente relacionadas, tendo, assim, o mesmo objetivo, isto é, a exibição de uma caligrafia bonita. Oito salientam que para escrever melhor é necessário fazer várias cópias de palavras difíceis para quando surgir oportunidade de as escrever não cometer erros ortográficos. Seis alunos gostavam de escrever mais textos e quatro de aprender a escrever palavras novas para quando necessário não sentirem dificuldade na sua escrita. Dois alunos revelam interesse em fazer ditados, prática pouco comum nesta turma. Devido à sua morosidade, um aluno refere gostar de aprender a escrever mais rápido para não ficar em último nas tarefas estipuladas em sala de aula, outro salientou exatamente o contrário, gostava de aprender a escrever mais devagar. O facto de este aluno escrever muito rápido poderá ter influência no surgimento de alguns erros ortográficos. Com estas duas respostas podemos verificar que esta é uma turma com ritmos de trabalho bastante diferentes, o que é perfeitamente natural, pois não existem alunos iguais e por isso mesmo devemos respeitar o funcionamento de cada um para que aos poucos os alunos vão sentindo gosto no que realizam, o que na maioria das situações não acontece. Outro aluno gostava de poder

repetir a escrita do abecedário diversificadas vezes, provavelmente com o intuito de alcançar uma caligrafia bonita, aspecto essencial para os alunos, e por sua vez um aluno gostava de aprender a estar com mais atenção no decorrer das atividades. Por fim, um aluno adorava escrever todas as palavras que existem, para quando surgir oportunidade de as escrever não sentir dúvidas, escrevê-las sem erros e sem qualquer dificuldade. Mais uma vez, a preocupação dos alunos em escrever as palavras sem erros ortográficos é notória, o que significa que a emergência da competência de escrita se está a sentir.

Podemos avançar com a interpretação de que a maior parte das respostas dos alunos resultam daquilo que constituem as suas experiências com a escrita, dificuldades e avaliação.

Produções textuais dos alunos

Neste ponto faremos a análise dos textos elaborados pelos alunos ao longo da intervenção pedagógica. A análise dos dados irá contemplar as três categorias desenvolvidas no ponto relativo aos procedimentos de análise de dados.

Importa ainda relembrar que as evidências retiradas dos textos dos alunos (Anexos: 12 até 16) foram contadas e atribuídos três níveis para os critérios fluência e flexibilidade: baixo (1), médio (2) e elevado (3). Foi atribuído o nível baixo quando registámos até três evidências, o nível médio até seis e elevado mais de seis evidências.

Categoria 1: Fluência das ideias

Esta categoria visa analisar os textos dos alunos ao nível da fluência das ideias, isto é, do número de ideias produzidas pelos alunos.

A Tabela 10 mostra os resultados obtidos nas cinco atividades concretizadas. Nesta tabela é possível verificar a evolução da maior parte dos alunos, desde a primeira à última atividade. Importa ressaltar que na primeira atividade, na qual os alunos ainda não se encontravam devidamente estimulados, os resultados, tal como se pode verificar, são bastante satisfatórios, não tendo nenhum aluno apresentado menos de seis evidências, sendo-lhes assim atribuído o nível elevado.

Tabela 10 - Número de ideias por atividade e respetivo nível atribuído

Alunos Atividades	Número de ideias					Nível
	Planeta Poluído	Títulos imaginários	Rena Rodolfo	Personagem misteriosa	Programa Cartoon	
A1	10	12	14	20	15	3
A2	9	10	22	17	16	3
A3	14	12	19	14	16	3
A4	12	16	11	18	9	3
A5	9	10	17	20	12	3

Podemos, então, constatar que todos os alunos produziram um texto com um nível elevado (nível 3), tanto nas atividades realizadas a pares como nas individuais. A apresentação de atividades inovadoras e estimulantes pode ter a ver com a alteração de comportamentos por parte dos alunos, pois estas ajudaram-nos, sem dúvida, a aperfeiçoar a sua escrita. Foram atividades que lhes despertaram interesse e entusiasmo e com as quais se mostraram empenhados e bastante envolvidos. Apresentar tarefas inovadoras constitui uma mais-valia, uma vez que o carácter surpresa entusiasma os alunos e consequentemente envolve-os mais na aprendizagem. É fundamental adotar em sala de aula uma pedagogia centrada na criatividade, pois devido ao carácter de novidade os alunos sentir-se-ão mais estimulados e entusiasmados em concretizar as atividades. Neste sentido, o seu aproveitamento será mais eficaz devido à grande predisposição (Barbeiro, 1999). Para além do carácter surpresa, estes resultados também poderão estar intimamente relacionados com a *chuva de ideias* que se realizava antes da concretização da atividade propriamente dita. Nesta fase, surgia um elevado número de ideias o que, sem dúvida, auxiliava os alunos na posterior elaboração da história. Este momento era bastante importante, já que o questionamento que era efetuado, permitia *abrir a mente* das crianças para a imaginação, ajudando-as, assim, na apresentação de bastantes ideias. A realização de uma *chuva de ideias* antes da concretização da atividade foi uma iniciativa que muito contribuiu para alargar horizontes e estimular a capacidade de pensar de forma imaginária. Deste modo, estas duas interpretações constituem possíveis justificações para que os alunos obtenham um nível elevado em todas as atividades.

Podemos, então, verificar que o aluno A1 revela uma evolução ao longo da concretização das atividades. Na primeira atividade o aluno apresenta dez ideias, já na

última obtém quinze. Apesar de ter baixado o número de evidências da quarta para a quinta atividade, fazendo uma avaliação geral de todas as atividades implementadas, verificamos uma clara evolução, no que diz respeito à quantidade de ideias apresentadas. No que concerne ao aluno A2, podemos dizer que maioritariamente revela uma evolução, sendo que na primeira atividade consegue apresentar nove ideias e na última dezasseis. O aluno A3, apesar das variações existentes ao longo das atividades, consegue obter um bom nível. Então, podemos dizer que este aluno apresenta uma evolução relativamente à quantidade de ideias apresentadas, pois comparando a primeira atividade com última torna-se mais fluente ao nível das ideias. O aluno A4 apresenta um padrão inconstante, constituído por variações que se caracterizam pela alteração da metodologia de trabalho, já que o aluno se destaca nas atividades individuais. Por sua vez, os dados apresentados pelo aluno A5 revelam uma evolução. Na primeira atividade o aluno regista nove evidências e na última consegue obter doze. No entanto, apesar de ter baixado o número de ideias da quarta para a quinta atividade, comparando todos os dados obtidos no conjunto das cinco atividades podemos dizer que está evidente uma evolução.

No que diz respeito à apresentação das ideias e fazendo uma comparação entre a primeira e a última atividade, rapidamente conseguimos visualizar a grande evolução na maioria dos alunos, tendo-se tornado progressivamente mais fluentes ao nível das ideias.

Outro aspeto que será importante realçar é o facto da organização da atividade não ter influenciado, a maioria, na concretização das tarefas. Neste sentido, o facto de executarem a tarefa individualmente ou em pares, influenciou-os pouco no que concerne à prestação de ideias. Por isso, tanto nas atividades realizadas a par como nas individuais, os alunos conseguem apresentar um nível elevado relativamente à fluência de ideias.

Posto isto, é de ressaltar que todos os alunos, à exceção do A4, revelam uma clara evolução na quantidade de ideias apresentadas, o que sem dúvida é gratificante, pois significa que este conjunto de atividades contribuiu e muito para aumentar a imaginação destes alunos. A geração de ideias constituía o objetivo primordial deste estudo e com os dados apresentados podemos verificar uma evolução nas produções textuais dos alunos em estudo.

Categoria 2: Flexibilidade das ideias

Nesta categoria pretendia-se verificar se com as estratégias de cariz criativo que se implementaram assim como a orientação subsequente que era dada ao processo de criação do texto pelos alunos conduziu a que estes apresentassem respostas temáticas mais diversificadas.

Relativamente à diversidade de ideias, os resultados apresentados são bastante diferentes, como a tabela ilustra:

Tabela 11 – Número de evidências por atividade e respetivo nível atribuído

Alunos Atividades	Planeta Poluído		Títulos imaginários		Rena Rodolfo		Personagem misteriosa		Programa Cartoon	
	N.º de evidências	Nível	N.º de evidências	Nível	N.º de evidências	Nível	N.º de evidências	Nível	N.º de evidências	Nível
A1	2	1	4	2	6	2	6	2	6	2
A2	2	1	4	2	7	3	5	2	6	2
A3	5	2	3	1	6	2	7	3	5	2
A4	5	2	4	2	4	2	4	2	4	2
A5	3	1	3	1	7	3	5	2	4	2

Os dados permitem perceber que embora os alunos tenham apresentado um nível médio, são ainda algumas as situações de pouca flexibilidade. Desde logo na primeira atividade a maioria apresenta o nível baixo. No entanto, os alunos alcançam o nível baixo somente em duas atividades, na primeira e na segunda. O nível que mais prevalece ao longo destas cinco atividades é o médio, evidenciado dezassete vezes.

Relativamente ao aluno A1, podemos dizer que foi revelando uma constante evolução ao longo das atividades, apresentando, assim, uma maior diversidade de ideias. É possível verificar que para a primeira atividade, o aluno apresentou apenas duas evidências, tendo alcançado o nível 1. Isto deve-se talvez por possuir poucos conhecimentos relativamente à poluição, tema fulcral da Banda Desenhada, o que o levou a cingir-se maioritariamente à informação disponível na imagem. Neste sentido, o tema apresentado poderá ter influenciado a prestação do aluno, mais concretamente na elaboração da narrativa. Com a concretização das restantes atividades, foi apresentando uma evolução, conseguindo patentear para as atividades *Rena Rodolfo*, *Personagem misteriosa* e *Programa Cartoon* seis evidências, atingindo, assim, o nível 2.

Quanto ao aluno A2 podemos verificar uma evolução na diversidade de ideias apresentadas. Apesar de ter alcançado o nível 1 na primeira atividade, nas restantes consegue evoluir significativamente, tendo conseguido atingir o nível 3 na atividade *Rena Rodolfo*. Na atividade *Planeta Poluído*, o aluno alcançou o nível 1, talvez pelo motivo acima descrito, isto é, os alunos tinham oportunidade para abordar diversificados tipos de poluição, fornecendo, assim, informações adicionais à imagem, mas nenhum conseguiu, tendo-se ficado pela poluição advinda das fábricas, tal como evidenciado na sequência de imagens. O facto de se terem baseado unicamente nos elementos presentes na Banda Desenhada poderá ter dificultado a sua capacidade de imaginação.

O aluno A3 apesar da baixa prestação na atividade *Títulos imaginários* demonstra uma melhoria nas seguintes tarefas. Através dos dados obtidos podemos concluir que este aluno revela maior dificuldade na apresentação de ideias quando não lhe é apresentado estratégias decorrentes da visualização e da audição, tal como acontece nas restantes atividades. Na segunda atividade, como apenas era fornecido apenas um título, sem mais nada para visualizar, contactar ou escutar, e como foi concretizada individualmente poderá ter contribuído para tal resultado.

No que concerne ao aluno A4 podemos verificar que este foi o único que atingiu o mesmo nível, nível 2, desde a primeira à última atividade. Deste modo, constatamos que não evoluiu com a concretização das atividades, no entanto manteve um nível razoável no seu decorrer. Este aluno foi-se mantendo constante, tanto nas atividades realizadas a pares como nas individuais, o que significa que a alteração da metodologia de trabalho não interferiu na apresentação da diversidade de ideias.

O aluno A5 apresenta uma reduzida prestação nas duas primeiras atividades, patenteando apenas três evidências. No entanto, nas últimas três tarefas, o aluno evoluiu comparativamente às duas primeiras. O seu melhor desempenho foi na atividade *Rena Rodolfo*, onde apresentou sete evidências, atingindo, assim, o nível 3. Pelo facto de esta proposta ter sido realizada a pares e abordar elementos encantadores e entusiasmantes para os alunos, como a rena e o Pai Natal, poderá ter contribuído para a sua melhoria. A rena é um animal bastante conhecido nesta faixa etária, tal como o Pai Natal, o que poderá ter contribuído para que os alunos fossem imaginando vezes sem conta, sendo a atividade

que melhores resultados obteve. Para apresentarem uma grande diversidade de ideias, os alunos destacaram as personagens contidas na canção, como a rena Rodolfo e o Pai Natal e foram introduzindo pormenores exteriores à mesma. Exibiram e caracterizaram as personagens e objetos destacados ao longo da canção, tal como a rena, o Pai Natal, o trenó do Pai Natal, patentearam alguns países, revelando assim o seu conhecimento na área da geografia e ainda apresentaram algumas lições de moral. Nesta atividade, os alunos libertaram-se por completo, apresentando diversas ideias, contribuindo, assim, para os resultados explanados.

Com os dados apresentados podemos concluir que, aquando da utilização da música, na interação com personagens reais ou no contacto com as novas tecnologias, os alunos apresentam maior variedade de ideias, contribuindo assim para uma melhoria nas suas prestações. Nas duas primeiras atividades verificamos os únicos níveis baixo existentes, talvez pelo seu formato, isto é, na primeira como era apresentada uma imagem os alunos focaram-se demasiado nos elementos nela presentes e na segunda atividade como era exposto apenas um título, algo abstrato para os alunos, poderá ter contribuído para a falta de imaginação.

Por outras palavras e de um modo mais sintetizado, podemos dizer que na primeira atividade, três alunos (A1; A2 e A5) produziram um texto de nível baixo, pois foram registadas duas ou três evidências. Os restantes alunos (A3 e A4) produziram um texto de nível médio. Logo, como se pode constatar, nesta atividade ao nível da flexibilidade nenhum aluno conseguiu atingir o nível elevado, talvez pelos motivos já explicitados anteriormente.

Na atividade *Títulos imaginários* dois alunos (A3 e A5) produziram um texto de nível baixo e os restantes (A1; A2 e A4) um texto de nível médio. Mais uma vez, não se obtém nenhum aluno com nível elevado. Como os títulos constituíam algo abstrato para os alunos, o caminho mais acessível para si foi, talvez, não ter olhado para o título no seu todo, mas apenas para uma parte, isto é, os alunos selecionaram uma “palavra-chave” do título e redigiram a história, tendo em conta essa palavra, esquecendo-se, assim, da informação global presente no título. Apenas na terceira e quarta atividades se verificam os únicos alunos (A2; A3 e A5) com produções escritas de nível elevado. Os alunos A2 e A5 obtêm

nível elevado na terceira atividade, enquanto que o aluno A3 obtém nível elevado na quarta. Os restantes alunos (A1 e A4) nestas duas atividades produziram um texto de nível médio. Finalmente, relativamente à última atividade, todos os alunos apresentaram um texto de nível médio.

Assim, podemos constatar que durante o desenvolvimento das cinco atividades, os alunos A1, A2 e A3 atingem apenas uma vez o nível baixo. O aluno A4 desde a primeira atividade até à última obtém sempre o nível médio e o aluno A5 alcança duas vezes o nível baixo, mais especificamente na primeira e segunda atividades.

Através da apresentação destes dados considero importante fazer uma comparação com os dados obtidos na categoria anterior. Apesar de todos os alunos atingirem o nível elevado para a categoria fluência, alguns deles nesta categoria obtêm o nível baixo, precisamente porque apresentam pouca diversidade, variedade de ideias, o que significa que os alunos expõem uma grande quantidade de ideias, mas que, por vezes, não são diversas, ou seja, exibem muitas ideias, mas todas relacionadas com o mesmo domínio. No entanto, conseguimos visualizar uma clara evolução dos alunos, pois da terceira atividade até à última, nenhum obtém o nível 1, o que é de facto bastante positivo. A partir da atividade *Rena Rodolfo* os resultados foram sendo visíveis e alguns alunos conseguiram apresentar seis ou mais evidências. Estes foram progressivamente sentindo-se mais autónomos, devido aos formatos das atividades e porque também foram sendo ensinados a pensar de forma diferente e desafiados a supor várias possibilidades para a mesma situação, daí a elevada variedade de ideias. Assim, posso dizer que estas foram, sem dúvida, atividades que ajudaram os alunos a desenvolver a sua escrita e principalmente o seu modo de pensar. Considero importante apresentar atividades diferentes, com intencionalidade educativa, mas estruturadas e implementadas de acordo com os interesses dos alunos, de modo a contribuírem para um envolvimento mais profundo, permitindo assim resultados satisfatórios.

Categoria 3: Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)

Importa, antes de mais, lembrar que nesta categoria pretendia-se verificar o modo como os alunos respeitavam a estrutura da narrativa. Para facilitar a análise subdividiu-se a categoria em cinco parâmetros: (1) localização temporal inicial; (2) localização espacial inicial; (3) envolvimento das personagens na ação; (4) sequencialização dos eventos e (5) fechamento. Relembre-se que foram estipulados dois níveis de avaliação para cada um: nível 1 e nível 2. O nível 1 significa que o aluno referiu o que se pretende com cada um dos critérios de avaliação de uma narrativa. O nível 2 significa que não referiu.

Para o parâmetro, *envolvimento das personagens na ação*, foram, também, contabilizados dois níveis, mas com significado distinto. O nível 1 significa que se compreende o papel das personagens, bem como a sua caracterização. O nível 2 significa que se compreende o papel das personagens ou a sua caracterização.

Localização temporal inicial

A presença de um elemento de localização temporal é crucial no texto narrativo. Neste sentido, com este parâmetro pretendia-se verificar se os alunos o introduzem de modo a compreender-se o momento em que a história se desenrola.

Os resultados obtidos para este parâmetro são bastante satisfatórios, tal como podemos constatar na tabela seguinte:

Tabela 12 - Níveis atribuídos para o parâmetro localização temporal inicial

Alunos Atividades	Planeta Poluído	Títulos imaginários	Rena Rodolfo	Personagem misteriosa	Programa Cartoon
A1	1	1	2	1	1
A2	1	1	1	1	1
A3	1	1	1	2	1
A4	1	1	1	1	2
A5	1	1	1	1	1

Analisando os dados obtidos, podemos verificar que na grande maioria dos textos analisados se identificam marcadores e lexemas de localização temporal da ação ou dos eventos narrativos. Alguns destes marcadores são, ainda, fórmulas canónicas típicas dos contos infantis, como: *Era uma vez*; *Certo dia*; *Certa noite*. Há ainda outros mais situados,

como: *Numa noite de nevoeiro* ou *No dia 7 de janeiro de 2014*. O primeiro aquando da elaboração do texto sobre a rena Rodolfo e o segundo acerca da personagem misteriosa presente na sala. E assim o que facilmente se constata é que embora a maioria apresente elementos textuais de período temporal, eles são sobretudo fórmulas de abertura de texto.

Localização espacial inicial

A localização espacial é também um aspeto fulcral na narrativa, pois é importante informar o leitor acerca do local onde se passa a ação. Então, este parâmetro visa compreender se o aluno enuncia nas suas narrativas a localização espacial, com o intuito de se perceber onde a história se desenrola.

Como se verifica na Tabela 13, os resultados obtidos para este parâmetro são mais díspares dos que identificamos relativamente à localização temporal.

Tabela 13 - Níveis atribuídos para o parâmetro localização espacial inicial

Alunos Atividades	Planeta Poluído	Títulos imaginários	Rena Rodolfo	Personagem misteriosa	Programa Cartoon
A1	1	1	2	1	1
A2	2	2	2	1	2
A3	1	2	2	2	1
A4	1	2	2	1	1
A5	1	1	2	1	2

Na atividade *Planeta Poluído* com exceção do aluno A2, todos os outros localizam a ação no espaço. Expressões como *jardim*, *Planeta Terra* e *sala da casa*, permitem-nos entender que essa localização é coerente com a temática que os alunos desenvolvem no texto. O facto da maioria dos alunos ter referido a localização espacial deve-se, talvez, pelo formato da atividade, isto é, para a sua realização os alunos tiveram que visualizar a banda desenhada e em muitas situações optaram por descrever o que visualizavam. Era quase inevitável a sua enunciação.

Quanto à atividade *Títulos imaginários*, constatamos que apenas os alunos A1 e A5 referem a localização espacial. Nesta atividade, os alunos não tinham qualquer elemento para visualizar. Então, tinham que recorrer à sua imaginação. Este poderá ter sido um fator que limitou o seu desempenho.

Na seguinte atividade podemos verificar que nenhum aluno refere a localização espacial. Para a concretização desta atividade, os alunos tiveram que escutar uma música: *Rena Rodolfo*. Embora a letra da canção refira que a história se passa no “céu”, numa noite de nevoeiro, os alunos concentraram-se mais em captar a mensagem principal da música, para de seguida apresentar uma história em torno do Rodolfo, personagem principal, e acrescentar pormenores à mesma.

Quanto à atividade *Personagem misteriosa*, os resultados já voltam a ser mais positivos. É possível verificar que todos os alunos à exceção do A3 obtêm o nível 1, explicitando literalmente a localização da ação. O aluno A3 refere que a ação se passa enquanto estavam nas aulas, infere-se que o local onde se desenrola a história é na sala de aula ou na escola. Houve uma intenção clara por parte do aluno em referir que a ação se passa no decorrer das aulas, mas não refere explicitamente o local para o seu efeito, ou seja, não apresenta uma indicação para a tornar explícita.

Quanto à atividade *Programa Cartoon*, a maior parte dos alunos (A1; A3 e A4) obtêm o nível 1, exatamente porque refere explicitamente o local onde se desenrola a ação. Os restantes (A2 e A5) obtêm nível 2.

Relativamente à localização da ação no espaço, podemos concluir que os alunos estão familiarizados com a importância de informar o leitor acerca do local onde a história se desenrola e portanto colocam no texto expressões perçíveis do espaço. No entanto, quando a localização do espaço não está devidamente explícita, tal como acontece na atividade *Títulos imaginários*, os alunos por vezes não a enunciam, evidenciando, assim, limitadas formas de imaginação.

Envolvimento das personagens na ação

As personagens são fundamentais para dar vida a uma história. Neste sentido, este parâmetro tinha como objetivo perceber se o aluno apresenta personagens na sua narrativa, se as caracteriza e se se entende claramente o papel/função de cada uma delas.

Relativamente a este parâmetro os resultados são bastante positivos como podemos visualizar na Tabela 14.

Tabela 14 - Níveis atribuídos para o parâmetro envolvimento das personagens na ação

Alunos Atividades	Planeta Poluído	Títulos imaginários	Rena Rodolfo	Personagem misteriosa	Programa Cartoon
A1	2	1	1	1	2
A2	2	1	1	1	1
A3	2	1	1	1	1
A4	2	1	1	1	2
A5	2	2	1	1	1

Na atividade *Planeta Poluído*, todos os alunos obtêm o nível 2, ou seja, apenas indicam o papel das personagens ou a sua caracterização. Curiosamente, nesta atividade os alunos visualizaram e analisaram, em conjunto, a banda desenhada apresentada, mas nenhum foi capaz de caracterizar por escrito as personagens por si salientadas. Este dado é curioso, pois se os alunos visualizaram as personagens e analisaram-nas devidamente na *chuva de ideias* também o deveriam ter feito por escrito, mas tal não se verificou. Penso que nesta atividade os alunos se focaram principalmente na mensagem principal evidenciada na banda desenhada: a poluição do planeta Terra.

No entanto, e já passando para a análise da atividade *Títulos imaginários*, somente o aluno A5 atingiu o nível 2. Os restantes patenteiam uma enorme melhoria, tendo apresentado personagens e caracterizado a maior parte das que incluíram na história. Os alunos foram progressivamente evoluindo e nas atividades *Rena Rodolfo* e *Personagem misteriosa* todos atingem o nível 1, o que é de facto satisfatório. Esta grande alteração de resultados pode ter a ver com a fase de leitura e apreciação que era realizada em grande grupo, após a concretização das atividades. Os alunos foram constatando e analisando as diferenças de um texto para outro o que os fez melhorar significativamente.

No que diz respeito à última atividade, podemos constatar que a maioria dos alunos atinge o nível 1, o que significa que está explícito nos seus textos a caracterização das personagens evidenciadas e compreende-se o seu papel na ação. Os alunos A1 e A4 atingem o nível 2, precisamente porque não referem os dois aspetos pretendidos, isto é, compreende-se o papel das personagens, mas não as caracterizam.

Sequencialização dos eventos

Para que qualquer texto seja coerente é importante estabelecer-se uma relação lógica e temporal entre os eventos narrados. Deste modo, com este parâmetro pretendia-se verificar se os alunos referem os eventos respeitando, ao mesmo tempo, a relação entre eles. Os dados apresentados para este parâmetro revelam que os alunos não apresentam grandes dificuldades no que concerne a este domínio.

Tabela 15 - Níveis atribuídos para o parâmetro sequencialização dos eventos

Alunos Atividades	Planeta Poluído	Títulos imaginários	Rena Rodolfo	Personagem misteriosa	Programa Cartoon
A1	1	1	2	1	1
A2	2	1	1	1	1
A3	1	2	1	1	2
A4	1	1	1	2	1
A5	1	1	1	1	1

Relativamente aos dados apresentados na Tabela 15, podemos verificar que em todas as atividades há sempre um aluno a obter o nível 2.

Os alunos A1, A2 e A4 obtêm ao longo das cinco atividades somente uma vez o nível 2, mais concretamente na terceira, na primeira e na quarta atividades, respetivamente, o que é de facto positivo. Por sua vez, o aluno A3 apresenta duas vezes o nível 2, mais concretamente na segunda e quinta atividades. Este aluno atingiu o nível 2 na última atividade, pelo facto de criar várias situações diferentes, as quais não as consegue articular, ou seja, o aluno apresenta ideias diversas, em contextos distintos e, portanto, articulá-las e sequenciá-las de forma lógica torna-se uma tarefa complexa. O aluno A5 é o único que ao longo das cinco atividades apresenta sempre algum articulador, independentemente da metodologia de trabalho.

A apresentação de articuladores é uma dificuldade presente na maioria dos alunos do 1.º Ciclo. No entanto, os dados obtidos para esta categoria revelam que estes se encontram num bom nível, apesar de em muitas situações apresentarem apenas um articulador por texto. Estes dados são, de facto, bastante surpreendentes, já que é perfeitamente natural nestas idades os alunos sentirem grandes dificuldades em articular as frases. Nesta faixa etária, os alunos ainda estão a aprender a construir e a elaborar frases

simples e portanto a articulação entre elas torna-se uma tarefa complexa. Por outro lado, verificamos que no discurso oral não é comum os alunos utilizarem articuladores, pois é algo que ainda não desenvolveram totalmente, o que também depois dificulta a sua introdução nos textos.

Este foi um aspeto que não abordei explicitamente com os alunos e por isso mesmo o facto de terem enunciado nos textos diversos articuladores poderá ter a ver com a fase da leitura que era realizada após a concretização da atividade propriamente dita. Neste momento, os alunos tinham a oportunidade de ler para a turma o texto produzido. No final era feita, em conjunto, uma apreciação da narrativa para se verificar diversificados aspetos, um deles a enunciação de palavras ou expressões cuja função era estabelecer ligações entre as diversas secções linguísticas no seio do texto, permitindo assim uma melhor sequencialização dos eventos. Destacadas as frases onde se podia estabelecer uma ligação, os alunos, por vezes, eram desafiados a encontrar e mencionar “palavras-chave”, ou seja articuladores, de modo a estabelecer uma melhor conexão entre as ideias. Neste diálogo era explicitado aos alunos que estas palavras ou expressões podem ligar palavras numa frase, frases simples tornando-as complexas, frases num parágrafo e parágrafos num texto, garantindo a sua coesão e a sua coerência. Ao analisar os textos dos alunos averiguei que quando realçam estas palavras ou expressões nas suas narrativas têm, essencialmente, como objetivo apresentar um avanço no tempo, expressar ideias de tempo, ou seja, evidenciar uma passagem temporal, permitindo assim ao leitor perceber exatamente quando a história progride.

Posto isto, podemos dizer que foram registadas vinte vezes o nível 1 e apenas cinco vezes o nível 2. Estes dados são bastante positivos, já que na maior parte das situações os alunos conseguem atingir o nível esperado. Tal como foi anteriormente referenciado, a maioria dos alunos do 1.º Ciclo apresenta algumas dificuldades em sequencializar as frases, sendo que os articuladores que mais utilizam são o *depois*, o *porque*, e o *por isso*, facto também evidenciado nos textos dos alunos. No entanto, por vezes, conseguem apresentar outros articuladores, de modo a combinarem as frases e obterem unidades frásicas complexas.

Através da análise dos textos produzidos pelos alunos pude constatar que os articuladores mais utilizados ao longo das cinco atividades, de modo a produzir um texto respeitando a relação lógica e temporal entre os eventos, foram: *depois*; *de repente*; *porque* e *por isso*. Embora os alunos tenham enunciado outros articuladores como: *então*; *no fim*; *de seguida*; *no dia seguinte*; *no final* e *noutro dia*, os anteriormente descritos são os articuladores que mais vezes aparecem nos textos dos alunos. Ainda assim, podemos dizer que a maioria utiliza o mais comum (*depois*), no sentido de estabelecer uma continuação e posterioridade da narrativa.

Relativamente ao aluno A1 constatamos que nas atividades concretizadas apresenta mais do que um articulador à exceção da atividade *Rena Rodolfo*, que não apresenta nenhum. Nas duas primeiras atividades, utiliza os articuladores *depois* e *de seguida*. Apesar de na segunda atividade utilizar estes mesmos articuladores, ainda introduz um distinto, sendo ele: *no final*. Na atividade *Personagem misteriosa* não utiliza nenhum dos articuladores anteriormente descritos, tendo introduzido dois novos: *porque* e *por isso*. Já na última atividade, apesar de utilizar três vezes o articulador *depois*, introduz três novos articuladores: *no dia seguinte*; *noutro dia* e *então*. Posto isto, podemos verificar que o articulador mais utilizado por si é o *depois* e apesar de na primeira atividade ter apresentado dois articuladores distintos, na última consegue evidenciar o dobro, patenteando, assim, uma evolução ao nível da sequencialização dos eventos.

O aluno A2, na atividade *Planeta Poluído*, não apresenta nenhum articulador. No entanto, para as restantes patenteia maioritariamente articuladores distintos. Importa referir que nas atividades *Títulos Imaginários*, *Rena Rodolfo* e *Programa Cartoon* o aluno apresenta apenas um articulador para cada: *no fim*; *depois* e *porque*, respetivamente. Na última atividade apresenta dois articuladores, um deles ainda não evidenciado anteriormente: *por isso* e *porque*. Quanto aos articuladores que surgem mais vezes, podemos destacar o *porque*, evidenciado em duas atividades consecutivas. Face aos dados apresentados, podemos considerar que o aluno regista uma evolução, já que na primeira atividade não evidencia nenhum articulador e nas três seguintes utiliza um articulador diferente por atividade. Na última atividade já consegue patentear dois articuladores.

No que diz respeito ao aluno A3, podemos dizer que este é o único que em duas atividades não apresenta nenhum articulador, nomeadamente na *Títulos imaginários* e *Programa Cartoon*. Nas três atividades que apresentou articuladores utilizou sempre o *de repente*, em todas as situações evidenciado uma só vez, sendo esse o único articulador apresentado para a atividade *Planeta Poluído*. Nas restantes atividades, *Rena Rodolfo* e *Personagem misteriosa*, utilizou outros articuladores: *depois*, evidenciado duas vezes; *por isso* e *porque*. O articulador mais utilizado pelo aluno ao longo da elaboração das atividades é claramente o *de repente*. Posto isto, podemos dizer que o aluno evoluiu, pois apesar de não ter apresentado articuladores para duas atividades, constatamos que na primeira evidencia apenas um articulador, na terceira dois e na quarta três, sendo maioritariamente todos distintos.

O aluno A4 não apresenta nenhum articulador para a atividade *Personagem misteriosa*. Relativamente às atividades que apresenta articuladores, verificamos que em todas elas (*Planeta Poluído*; *Títulos imaginários*; *Rena Rodolfo* e *Programa Cartoon*) utiliza o articulador *de repente*, somente uma vez. Outro articulador utilizado mais do que uma vez é o *depois*, evidenciado na terceira e quinta atividade. Para além dos articuladores evidenciados, o aluno ainda utiliza mais três nomeadamente: *então*, destacado na atividade *Planeta Poluído*; *por isso* e *no fim*, destacados na atividade *Rena Rodolfo*. Posto isto, podemos dizer que o articulador mais utilizado nos textos do aluno é o *de repente*. Face aos resultados, o aluno A4 apresenta uma inconstante prestação, sendo que a atividade *Rena Rodolfo* foi a que mais articuladores obteve, enquanto que nas restantes variou entre um e dois.

O aluno A5 foi o único que apresentou em todas as atividades um ou mais articuladores. Nas três primeiras atividades, respetivamente, o aluno patenteia apenas um articulador: *no dia seguinte*; *por isso* e *então*. Na atividade *Personagem misteriosa* para além de repetir o articulador *por isso* destaca outro que ainda não havia sido mencionado: *porque*. Na última atividade, o aluno apresenta dois novos articuladores: *depois* e *no fim*, evidenciado também uma única vez. Desta forma, podemos constatar que o articulador mais utilizado ao longo das atividades foi o *por isso*. Apesar de não se verificar uma evolução significativa, podemos dizer que o aluno nas atividades *Personagem misteriosa* e

Programa Cartoon regista uma melhoria, pois nas três primeiras atividades utiliza apenas um articulador, enquanto que nas duas últimas consegue apresentar dois articuladores por atividade.

Fechamento

Embora o fechamento não seja um elemento obrigatório, este apresenta uma grande importância no texto narrativo, evidenciando se o aluno consegue elaborar histórias com princípio, meio e fim. Posto isto, pretendia-se averiguar se o aluno apresenta uma conclusão, um fim para a sua história ou uma moral.

No que concerne a este parâmetro os resultados são bastante surpreendentes, tal como ilustra a seguinte tabela:

Tabela 16 - Níveis atribuídos para o parâmetro fechamento

Alunos Atividades	Planeta Poluído	Títulos imaginários	Rena Rodolfo	Personagem misteriosa	Programa Cartoon
A1	1	1	1	1	1
A2	1	1	1	1	1
A3	1	1	1	1	1
A4	1	1	1	1	1
A5	1	1	1	1	1

Relativamente a este critério os alunos não revelam qualquer tipo de dificuldade, tendo sempre apresentado um fim para a narrativa. Isto deve-se, provavelmente, pelo facto de antes da concretização da atividade propriamente dita, os alunos serem sempre lembrados da estrutura de elaboração de uma narrativa. Portanto, para os alunos, uma história só estava efetivamente terminada se apresentasse um fim, uma conclusão ou uma moral. Assim se justifica o motivo pela qual todos os alunos, sem exceção, tenham apresentado uma conclusão/moral para a sua história.

Para além do mais, na fase da leitura, após a concretização da atividade, a turma era incentivada a destacar as partes constituintes da narrativa do texto projetado. Deste modo, é possível verificar que os alunos em todas as atividades, tanto nas realizadas a pares como nas individuais, demonstram essa preocupação.

Alguns dos finais apresentados pelos alunos são os seguintes:

- “Os dois ficaram muito felizes porque ajudaram o planeta”;
- “Desde esse dia o Luís aprendeu a lição e foram lancha à casa dele para festejarem”;
- “As renas nunca mais gozaram com o Rodolfo porque ele era muito especial”;
- “Adorei a visita e passei a gostar muito dela porque parecia muito simpática”;
- “No final o João ficou melhor e a sua mãe ficou contente porque o seu filho já se sentia bem”.

Chegado ao fim da análise da categoria *Elaboração*, é possível fazer uma interpretação mais detalhada e particularizada acerca da influência da organização da atividade na prestação do aluno. Podemos verificar que os alunos apresentam ritmos de trabalho diferentes, o que é perfeitamente natural. Posto isto, o seu aproveitamento varia consoante a organização da atividade.

Quanto à apresentação das ideias, para a maioria dos alunos (A2; A3 e A4) é indiferente realizar atividades a pares ou individuais, pois conseguem obter um nível satisfatório em ambas as situações. O aluno A1 apresenta melhor aproveitamento nas atividades realizadas individualmente, enquanto que o aluno A5 destaca-se mais quando executa atividades a pares. Já na parte da *Elaboração* os alunos A1 e A2 têm melhor prestação nas atividades realizadas individualmente e o aluno A3 apresenta melhor aproveitamento quando executa atividades a pares. Para os alunos A4 e A5 a estratégia utilizada em nada interfere na sua prestação.

Numa análise mais global, verificamos que os alunos A1 e A2 executam produções textuais mais eficazes quando concretizam atividades individuais. Já para o aluno A4 a organização da atividade em nada interfere na sua prestação. Quando executa atividades a pares ou individuais apresenta resultados semelhantes. No entanto, os alunos A3 e A5 apresentam produções escritas mais eficientes quando executam atividades a pares. Como podemos constatar, numa amostra de cinco alunos, os ritmos de trabalho são bastante distintos, o que, sem dúvida, influencia o seu aproveitamento.

Podemos, então, constatar que as atividades implementadas contribuíram significativamente para uma evolução dos alunos, no que diz respeito à qualidade e aperfeiçoamento das ideias. Estes foram sempre estimulados e alertados para os cuidados a ter na elaboração de uma história e os resultados são visíveis. Na maior parte das ocasiões tiveram a preocupação em indicar quando se desenrola a ação, bem como o local, de introduzir diversas personagens na sua narrativa e de caracterizá-las, de modo a enriquecer a sua produção textual. Os alunos foram incentivados a introduzir conectores nas suas composições que permitiam fazer a ligação das ideias, assegurando a progressão da narrativa. Para além disso, os alunos interiorizaram muito bem a grande importância de atribuir um final à narrativa e conseguiram aplicá-la na perfeição, sinal de que as crianças se conseguem abstrair da simples descrição de eventos, construindo, assim, uma narrativa com princípio, meio e fim. Neste sentido, para além dos alunos terem adorado concretizar as atividades, como mais adiante veremos, estas ajudaram-nos imenso e a sua evolução no que diz respeito aos objetivos estipulados foi notória.

Fazendo uma análise mais pormenorizada acerca da evolução dos alunos, de acordo com as diversas categorias estipuladas, podemos dizer que todos evoluíram com a apresentação das atividades. Nos alunos A1; A3 e A4 não se verificou uma evolução muito significativa, mas conseguiram atingir e manter um bom nível com o desenvolvimento das atividades. Os restantes alunos (A2 e A5) evoluíram significativamente.

Os parâmetros nos quais o aluno A1 revela uma ligeira evolução são a flexibilidade e envolvimento das personagens na ação. O Aluno A2 revela uma melhoria nos parâmetros flexibilidade, envolvimento das personagens na ação e sequencialização dos eventos. Já no aluno A3 a evolução incidiu nos parâmetros flexibilidade e envolvimento das personagens na ação. No que diz respeito ao aluno A4, a evolução ocorre nos parâmetros localização espacial e envolvimento das personagens na ação. No aluno A5 a evolução incide nos critérios flexibilidade e envolvimento das personagens na ação.

Questionário Final

Este questionário foi aplicado no final da intervenção educativa, propriamente dita, e com ele pretendeu-se reconhecer aspetos salientados pelos alunos que os auxiliaram a

melhorar a sua escrita e como avaliação de todo o percurso. Dado todos os alunos terem participado nas atividades, consideramos oportuno aplicar o questionário a todo o grupo, à exceção de dois alunos que estavam a faltar ($n=19$). De acordo com a questão formulada e o objetivo do questionário, definiram-se três categorias de análise, aspeto que já desenvolvemos no ponto relativo aos procedimentos de análise de dados.

De modo a auxiliar na compreensão dos dados obtidos, apresentam-se os gráficos construídos relativamente às respostas fornecidas pelos alunos (Anexo 17).

Categoria 1: Preferência de atividades

A tabela seguinte demonstra a preferência dos alunos quanto às atividades concretizadas no decorrer do estudo:

Tabela 17 - Preferência de atividades

Atividades	f
Planeta Poluído	5
Títulos imaginários	7
Rena Rodolfo	11
Personagem misteriosa	17
Programa Cartoon	14

De acordo com os dados presentes na Tabela 17, constatamos que a atividade que reuniu mais adeptos foi a *Personagem misteriosa*, mencionada por dezassete alunos. Catorze consideram como preferida a proposta desenvolvida no *programa Cartoon* e onze destacam a atividade *Rena Rodolfo*. A tarefa *Títulos imaginários* é evidenciada por sete alunos e finalmente cinco destacam a atividade *Planeta Poluído* como sendo a mais interessante.

Como se pode verificar todas as atividades foram selecionadas pelos alunos, nenhuma se apresenta com zero votos. Isto deve-se à grande motivação e admiração dos alunos ao concretizar as atividades.

A atividade *Personagem misteriosa* foi a mais selecionada, talvez pelo facto de constituir *suspense* e a presença de alguém desconhecido à turma. Tudo que é novidade desafia os alunos e esta personagem era claramente diferente dos contos tradicionais com

os quais os alunos estão familiarizados. O facto de a personagem interagir com os alunos fez com que esta ocasião se tornasse marcante e memorável. A indumentária e os adereços utilizados por si foram muito bem analisados pelos alunos e todos eles despertaram interesse por sua parte. Foi uma atividade, de facto, diferente e pela qual os alunos revelam grande preferência.

A atividade *Programa Cartoon* foi a segunda mais selecionada, pois como sabemos os alunos utilizam cada vez mais dispositivos tecnológicos, nomeadamente o computador, e quando estes se incluem nas atividades a realizar os alunos demonstram enorme interesse e predisposição. Considero que a estratégia utilizada para a concretização desta atividade foi muito positiva, uma vez que permitiu a realização de uma atividade lúdica em que os alunos tiveram a oportunidade de se sentirem livres. Tudo isto contribuiu para que se empenhassem ainda mais, pois tudo que incluíam na história derivava das suas próprias decisões. A vertente motivadora devido à utilização do computador e a adesão dos alunos à escrita, recorrendo a este instrumento, é algo que se evidencia ao longo da concretização da atividade e por vezes nas histórias dos alunos (Caseiro, s/d, cit. por Barbeiro, 1999). Posto isto, o recurso a este instrumento só constitui uma mais-valia e como tal os professores deverão introduzi-lo nos seus planos de aula. Assim, os docentes estarão a contribuir para “um local atrativo, motivador e de preparação para a sociedade atual” (Damas, 2006, pg. 67).

Seguidamente destaca-se a atividade *Rena Rodolfo*. Como se pode verificar esta foi a terceira atividade que reuniu mais adeptos. As duas últimas atividades alcançaram mais votos, pois comparativamente com as restantes foram, por unanimidade, as preferidas dos alunos, uma vez que se caracterizavam por ser mais apelativas e estimuladoras.

Por sua vez, as atividades *Planeta Poluído* e *Títulos imaginários* foram as que reuniram menos votos. Apesar dos alunos terem demonstrado gosto e agrado em concretizá-las, quando foram surpreendidos com as restantes atividades o seu entusiasmo foi substancialmente maior, o que justifica as suas opções. Enquanto que nas outras atividades os alunos contactaram com elementos novos, como a música, a personagem misteriosa e o programa informático, nestas duas foram surpreendidos com uma banda desenhada que abordava um tema atual e um conjunto de títulos diferentes aos habituais,

o que para si não se tornou tão estimulador. Neste sentido, apesar dos alunos revelarem empenho e predisposição em concretizar as atividades, pois por si só já eram distintas das que estavam familiarizados, o seu nível de envolvimento foi maior nas restantes, talvez pelo formato da atividade. Posto isto, podemos dizer que apesar da diferença de votos, todas as atividades foram do agrado dos alunos, pois caso contrário não teriam sido selecionadas.

É de ressaltar que quatro alunos selecionaram todas as opções como preferidas e quatro apenas selecionaram uma opção. Três optaram pela atividade *Personagem misteriosa* e um aluno pela história desenvolvida no *Programa Cartoon*. Devo salientar que este aluno que referiu a última atividade como a predileta tem bastante dificuldade relativamente a níveis de concentração. No que diz respeito a esta tarefa, o aluno não evidenciou qualquer desinteresse pela atividade, pelo contrário, foi notória a sua entrega, predisposição e motivação para com a mesma. Foi a atividade onde o aluno teve melhor desempenho e demonstrou sentir mais prazer em concretizá-la. Isso verifica-se não só pela minha observação como também pela sua seleção da atividade.

A tabela seguinte diz respeito às justificações fornecidas pelos alunos relativamente à seleção das atividades preferidas:

Tabela 18 - Justificação dos alunos quanto à seleção das atividades

Atividades	Justificações dos alunos
Planeta Poluído	
Títulos imaginários	- Os títulos eram todos muito divertidos
Rena Rodolfo	- Foi uma atividade diferente e a mais divertida que já fiz - Aprendi uma música nova - Melhorei a minha escrita e aprendi a fazer histórias
Personagem misteriosa	- A personagem fazia-me rir e estava vestida de outra forma - A personagem não comunicava normalmente - Foi uma atividade diferente e a mais divertida que já fiz - Contactei com uma pessoa diferente - A personagem cumprimentou-nos e tinha uma arma afiada - Conheci uma pessoa nova

Programa Cartoon	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendi a utilizar um novo programa no computador - Foi uma atividade diferente e a mais divertida que já fiz - Pude fazer uma história ao meu gosto - Melhorei a minha escrita e aprendi a fazer histórias
------------------	--

Com a tabela apresentada podemos então verificar que não se obteve justificação para a atividade *Planeta poluído*. Apesar de cinco alunos a terem selecionado, nenhum justificou a sua opção no que diz respeito a esta atividade. Relativamente à atividade *Títulos imaginários*, mencionada por sete alunos, apenas um deles justificou a opção dizendo que admirou a atividade pelo facto de todos os títulos serem muito divertidos e diferentes dos habituais.

Quanto à atividade *Rena Rodolfo*, apesar de esta ter sido selecionada por onze alunos, apenas se obteve três justificações, uma delas mencionada por mais do que um aluno. As justificações para a seleção desta atividade como a preferida ou uma das preferidas foram as seguintes: “foi uma atividade diferente e a mais divertida que já fiz” salientada por apenas um aluno, “aprendi uma música nova” referida por três alunos, e por fim “melhorei a minha escrita e aprendi a fazer histórias” referida por um aluno.

Relativamente à atividade *Personagem misteriosa*, esta foi a que mais justificações obteve. As justificações dos alunos para a preferência desta atividade foram as seguintes: “a personagem fazia-me rir e estava vestida de outra forma”, “a personagem não comunicava normalmente”, “foi uma atividade diferente e a mais divertida que já fiz”, “contactei com uma pessoa diferente”, “a personagem cumprimentou-me e tinha uma arma afiada” e “conheci uma pessoa nova”. A primeira justificação foi referida por três alunos, a segunda, a terceira, a quarta e a quinta por um aluno e finalmente a sexta justificação foi referida por quatro alunos. Portanto, constata-se que relativamente a esta atividade a resposta mais frequente foi “contactei com uma pessoa diferente”, daí o grande interesse e entusiasmo demonstrado por parte dos alunos pelo facto de constituir novidade.

Quanto à atividade desenvolvida no *programa Cartoon*, é possível verificar quatro justificações, apesar de catorze alunos a terem selecionado como uma das atividades preferidas. As justificações apresentadas foram as seguintes: “aprendi a utilizar um novo

programa no computador”, salientada por cinco alunos, “foi uma atividade diferente e a mais divertida que já fiz”, salientada por um aluno, “pude fazer uma história ao meu gosto”, referida por dois alunos e por fim “melhorei a minha escrita e aprendi a fazer histórias”, salientada por apenas um aluno. Importa referir que apenas se obteve quatro justificações porque todas elas eram muito semelhantes e portanto houve necessidade de as agrupar.

Por fim, seis alunos selecionaram todas as atividades como as preferidas e forneceram uma justificação bastante comum “foram atividades diferentes e as mais divertidas que já fiz”. A decisão foi unânime como para alguns alunos que selecionaram apenas determinadas atividades apresentadas.

Analisando todas as justificações fornecidas pelos alunos, facilmente se verifica a referência da novidade, tanto no que diz respeito aos títulos apresentados, como à música, à personagem e ao programa informático. Todos estes aspetos constituíram novidade para os alunos, daí o facto de todas as atividades terem sido selecionadas e nenhuma delas ter ficado por assinalar. Obviamente que os alunos não têm gostos iguais e portanto apresenta-se, assim, a diferença dos dados apresentados. A escola deve “promover a flexibilidade, a abertura à novidade, a capacidade de adaptação, novas formas de ver e fazer as tarefas, a coragem em enfrentar o inesperado” (Silva, 2011, pg. 13). A abertura à novidade é fundamental, constituiu uma vantagem e uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2011). Todas estas atividades foram do agrado dos alunos, precisamente porque se caracterizavam atividades diferentes e tudo que é diferente estimula e capta a atenção.

Para além do carácter de novidade expresso pelos alunos, há ainda referência ao que diz respeito ao aperfeiçoamento da competência de escrita. É fulcral mencionar a consciência que estes têm da importância de aperfeiçoar a sua escrita, pois dois alunos, em atividades distintas, referem que com as atividades apresentadas melhoraram a sua escrita e aprenderam a elaborar histórias.

Categoria 2: Aquisição da competência de escrita

Com as atividades implementadas, quinze alunos pronunciam-se dizendo que aprenderam algo de novo. Apenas quatro alunos referem que estas atividades não influenciaram na sua aprendizagem.

Os alunos que referem ter aprendido algo de novo tiveram oportunidade para indicar esses mesmos aspetos, tal como a tabela seguinte evidencia:

Tabela 19 - Aprendizagens adquiridas

Aprendizagens adquiridas com as atividades implementadas
<ul style="list-style-type: none"> - Aprendi títulos novos - Aprendi a usar programas novos - Aprendi uma música nova - Passei a ter mais ideias - Aprendi a estrutura de um texto - Aprendi a escrever textos/histórias - Melhorei a minha escrita e já não dou muitos erros

Em menor número, salientado apenas por um aluno, destaca-se a resposta “aprendi títulos novos”. Seguidamente, mencionado por dois alunos encontramos várias respostas nomeadamente “aprendi a utilizar programas novos”, “aprendi uma música nova”, “passei a ter mais ideias” e “aprendi a estrutura de texto”. É de salientar, o facto de os alunos destacarem a facilidade de surgimento de ideias através das atividades apresentadas. Esse era o principal objetivo e penso que foi atingido, caso contrário não seria mencionado pelos alunos.

De seguida, salientado por seis alunos, verificamos a seguinte resposta “aprendi a escrever textos/histórias” e com maior destaque, evidenciado por oito alunos, “melhorei a minha escrita e já não dou muitos erros”. As atividades implementadas permitiram ajudar os alunos a melhorar e aperfeiçoar a sua escrita. Tal foi possível e os próprios alunos salientam uma grande evolução no que diz respeito à sua forma de escrever. A consciência da competência de escrita está evidente no pensamento dos alunos. Deste modo, estes mencionam que as atividades apresentadas permitiram uma melhoria da sua escrita, tanto

no que diz respeito à formação de ideias e à eliminação de erros ortográficos, grande preocupação evidente desde o início das atividades apresentadas.

Seguidamente, dezoito alunos, pronunciavam-se dizendo que estas atividades os ajudaram a escrever melhor. Apenas um aluno refere que estas não o ajudaram a escrever melhor, pelo simples facto de ainda se considerar uma pessoa distraída e trapalhona. No entanto, a maioria pronunciou-se dizendo, sem margem de dúvida, que estas foram atividades que os ajudaram a melhorar o seu modo de escrita, contribuindo assim para o aperfeiçoamento dos trabalhos que apresentam. Os alunos que afirmam ter melhorado a sua escrita devido à apresentação das atividades, puderam justificar a sua opção. As respostas foram variadas, tal como se verifica na seguinte tabela:

Tabela 20 - Evolução dos alunos

Aspetos melhorados pelos alunos devido à concretização das atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Organizo melhor as ideias - Já não repito as mesmas palavras - Faço textos maiores - Melhorei a minha letra - Aprendi a escrever melhor

Em menor número, salientado por apenas um aluno, verificamos duas respostas distintas: “organizo melhor as ideias” e “já não repito as mesmas palavras”. Com o fornecimento destas duas respostas verificamos claramente a satisfação dos alunos ao deparar-se com uma evolução na sua escrita, tanto no que diz respeito à repetição de palavras como na organização e estruturação das ideias a incluir na narrativa. Dois alunos mencionam ter verificado uma evolução na sua escrita relativamente à quantidade de informação que incluem nas suas histórias, contribuindo, assim, para a construção de narrativas mais extensas. Este aspeto é interessante, visto ser salientado pelos alunos, pois inicialmente estes apenas construíam frases simples e bastante curtas. Neste momento, os alunos já conseguem construir frases complexas, com informação pertinente, enriquecendo, assim, as suas narrativas. Seguidamente, seis alunos referem ter melhorado a sua caligrafia. Mais uma vez, podemos verificar a grande importância atribuída pelos

alunos no que concerne a uma caligrafia apresentável. Doze alunos referem escrever melhor, devido ao treino sistemático de escrita. Este contribuiu para que os alunos criassem hábitos de escrita, melhorassem e aperfeiçoassem as competências até então alcançadas e adquirissem novos conhecimentos.

Categoria 3: A relação com a escrita

Com as atividades apresentadas dezasseis alunos passaram a gostar mais de escrever. Apenas três referem que o seu comportamento relativamente à escrita não se alterou. Um deles, já evidenciado no questionário inicial, não revela qualquer gosto pela escrita, portanto, estas atividades não surtiram impacto neste aluno, apesar de ter selecionado três atividades como preferidas. Os outros dois alunos afirmam que o seu gosto pela escrita não se alterou, precisamente porque antes da concretização das atividades já gostavam muito de escrever. Apesar destes alunos, podemos constatar que a maioria da turma se sentiu estimulada e motivada, o que contribuiu para o aumento do gosto pela escrita. Estas atividades despertaram-lhes, sem dúvida, interesse pela escrita e o gosto pela mesma foi aumentando, sentindo-se com grande predisposição para a sua concretização. Os alunos foram, então, sentindo-se mais despertos para a escrita e com grande vontade em escrever coisas novas e diferentes. Posto isto, podemos dizer que este conjunto de atividades foi, de facto, apreciado pelos alunos e surtiam efeitos positivos no que diz respeito à melhoria da escrita dos mesmos.

Os alunos que passaram a gostar mais de escrever devido à concretização das atividades, tiveram oportunidade para explicitar a sua opção, tal como ilustra a seguinte tabela:

Tabela 21 - Justificações dos alunos para o aumento do gosto pela escrita

Justificações dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Escrevo textos maiores - Passei a ter mais ideias - Já faço frases completas e textos com conclusão - Passei a gostar mais de escrever porque agora escrevo mais - Melhorei a minha letra e leitura - Escrevo melhor

Como se pode constatar as respostas são várias. Verificamos três respostas distintas, enunciadas por um aluno: “escrevo textos maiores”; “passei a ter mais ideias” e “já faço frases completas e textos com conclusão”. Através destas respostas facilmente percebemos a consciência que os alunos têm no que diz respeito à evolução da sua escrita. Com as atividades apresentadas, os alunos foram melhorando a sua escrita no que concerne à formação de ideias, pois foram-se sentindo mais estimulados comparativamente às atividades rotineiras que estavam habituados a concretizar. Estas atividades são completamente distintas das que habitualmente se implementa em contexto escolar, apelam à imaginação dos alunos o que conseqüentemente os faz melhorar e aperfeiçoar a sua escrita. Isto verifica-se, pois os próprios alunos o pronunciam. Um destes alunos refere que através destas atividades aprendeu a estruturar devidamente uma narrativa e já consegue apresentar um fim, uma conclusão para a sua história. Por sua vez, este revela uma evolução quanto à complexidade e ao nível da construção frásica.

Seguidamente, dois alunos referem que com a concretização das atividades passaram a gostar mais de escrever, pois as solicitações relativamente à escrita surgiam com mais frequência. Como escreviam mais do que o habitual, conseqüentemente o gosto pela escrita ia aumentando. Isto deve-se, talvez, também pelo facto de verificarem melhorias nas suas narrativas, o que de certa forma os entusiasmava ainda mais.

Quatro alunos referem ter melhorado a sua caligrafia e leitura. Mais uma vez, enunciam a grande importância de uma caligrafia bonita e apresentável. No que diz respeito à leitura, os alunos referem uma evolução, pois após a concretização da história eram solicitados a revê-la, isto é, a ler com pormenor o que tinham escrito para detetarem eventual erro e poderem corrigi-lo. Seguidamente, na hora da leitura das histórias, era pedido aos alunos a leitura à turma das histórias produzidas. Neste momento, os alunos transmitiam aos colegas as ideias incluídas na sua história e obviamente melhoravam a sua leitura. A partilha dos textos, orientada pelo professor, exerce um papel fundamental. Os alunos através deste momento geram oportunidades de expandir e aperfeiçoar aspetos diversificados contidos nas suas narrativas (Silva, 2011). Ler o texto escrito em voz alta “ensinará a ouvir diferentes pontos de vista e a perceberem se aquilo que quiseram transmitir foi suficientemente claro para o ouvinte ou futuro leitor; permitirá descobrir

novas escritas, entender a «voz» do texto.” Por sua vez, a crítica e a leitura atenta, poderão “ajudar a encontrar novas palavras, novos sentidos, novos caminhos” (Silva, 2011, pg. 86). Portanto, os próprios alunos têm consciência do que melhoraram com as atividades propostas e as respostas são bastante claras.

Por fim, cinco alunos consideram escrever melhor. Penso que esta resposta é evidente, pois constatei que pelo facto de os alunos ainda se encontrarem no início do 2.º ano de escolaridade escreviam um conjunto de frases, por vezes sem qualquer conexão entre si. Era bastante frequente verificar-se a repetição de palavras no corpo do texto ou no início dos parágrafos. Os alunos manifestavam estas dificuldades e através das atividades foram evoluindo, facto também evidenciado por eles. É importante ainda salientar que com estas atividades, os alunos aprofundaram os seus conhecimentos no que diz respeito aos sinais de pontuação e obviamente, já anteriormente referido, à estrutura de elaboração de um texto.

Neste momento, onze alunos escrevem algo por iniciativa própria e oito nada escrevem. Tal como se verifica, as respostas a esta questão não foram tão distintas como para as restantes, estando os valores muito próximos. Dos alunos que referem escrever algo, constatamos três respostas distintas: “diário”, “frases e textos” e “computador”. Analisando as respostas fornecidas pelos alunos verificamos com maior número, proferida por sete alunos, o diário. Os alunos forneceram esta resposta pelo facto de utilizarem constantemente o diário, prática implementada por mim durante o decorrer do estágio. Como refere na Organização Curricular e Programas (2004) é importante que o aluno desenvolva a escrita por iniciativa própria. Neste sentido, considerei pertinente solicitar um caderno a cada aluno para que estes pudessem escrever quando desejassem, criando, assim, hábitos de escrita. Fui constantemente incentivando os alunos a escrever no diário quando pretendessem e por isso mesmo o referem no questionário, sinal que o utilizam com frequência. Como se pode verificar, estes alunos não enunciam o que escrevem, mas sim onde escrevem. Seguidamente, três alunos referem a escrita de frases e textos. Por fim, apenas um aluno indica o computador. Tal como os alunos que referem o diário, este não enunciou concretamente o que escreve, mas sim qual o instrumento que utiliza para escrever. Podemos, então, verificar que maioritariamente os alunos optam pela escrita

tradicional e deixam de parte as novas tecnologias. Comparando estes dados com os obtidos no questionário inicial verificamos que a situação se inverteu por completo. Inicialmente os alunos realçavam com grande peso a utilização das novas tecnologias e chegando a esta fase final apenas um aluno refere um desses instrumentos. É possível, então, dizer que com estas atividades os alunos foram progressivamente atribuindo mais sentido à escrita e agora é algo que o fazem com gosto e prazer, pois como refere Leite (2009) “a aprendizagem é favorecida se se encontrar um sentido que a justifique”.

CONCLUSÕES

Neste subcapítulo são apresentadas as conclusões do estudo. Seguidamente, são patenteadas algumas limitações do mesmo, recomendações para futuras investigações e tecidas as considerações finais.

Conclusões do estudo

O presente estudo focou-se no ensino-aprendizagem da escrita e teve como principal objetivo perceber se ao proporcionar ambientes estimuladores e criativos, os alunos desenvolvem a expressão escrita a nível da geração de ideias e a nível linguístico e discursivo.

As conclusões deste estudo são apresentadas com base nos resultados obtidos e centradas na questão de investigação: **De que modo uma metodologia que privilegia ambientes criativos desenvolve a expressão escrita de alunos no 2.º ano do 1.º Ciclo?**

Assim, e com a finalidade de fornecer resposta à questão de investigação, foram definidos cinco objetivos:

1. Contribuir para a formação de ideias;
2. Contribuir para a formação de textos imaginativos;
3. Motivar os alunos para atividades de escrita;
4. Desenvolver a competência de escrita dos alunos;
5. Produzir textos narrativos.

Relativamente ao primeiro objetivo **contribuir para a formação de ideias** considerei que seria pertinente apresentar um conjunto de estratégias que estimulassem e entusiasmassem os alunos para eventuais atividades. Esta iniciativa surgiu após diversas observações. Verifiquei que quando era solicitada a escrita de um texto, os alunos, por vezes, mostravam-se um pouco atrapalhados, pois não sabiam o que incluir nas suas histórias, nem sabiam como redigir uma narrativa individualmente. Então, na maior parte das vezes, as atividades de escrita eram concretizadas em grande grupo e todos os alunos tinham oportunidade de fornecer ideias para incluir nas histórias, no entanto, as ideias eram, por vezes, escassas, repetindo-as variadas vezes. Face a esta dificuldade e já que a escrita ostenta um valor social relevante considerei que seria pertinente ajudar os alunos

neste sentido. Os alunos precisam da escrita para aquisição e transmissão de conhecimentos. Note-se que, maioritariamente são avaliados através da escrita nas mais variadas disciplinas, por isso o seu sucesso está dependente desta.

Foram então estipuladas as atividades a fim de alcançar o objetivo estabelecido. Com a sua concretização os alunos foram progressivamente mostrando melhorias no que diz respeito à geração de ideias. As atividades que lhes foram apresentadas eram atividades alusivas à imaginação e através do questionamento orientado pela estagiária e a *chuva de ideias* que ia decorrendo na atividade, os alunos foram levados a imaginar vezes sem conta e a pensar de forma imaginária. Como refere Norton (2001), é fundamental treinar, incentivar e estimular a imaginação dos alunos para que lhes surjam ideias e com essas ideias a construção de uma história. A prática da *chuva de ideias* penso que foi uma estratégia facilitadora de todo este processo, pois permitiu a produção do maior número de ideias, sem restrições ou julgamentos, levando a criança a pensar e expressar livremente os seus pensamentos (Lubart, 2007).

Tendo em conta as atividades desenvolvidas verifiquei que os alunos foram constantemente apresentando ideias e atividade após atividade foram-se sentindo mais capazes, transmitindo assim ideias bastante imaginativas. Todos os alunos conseguiram obter o nível elevado para a categoria fluência, apresentando assim seis ou mais evidências para cada atividade. Esta evolução foi de facto gratificante, pois constatei que as atividades implementadas, para além de ser do agrado dos alunos, ajudaram-nos a pensar de forma imaginária, contribuindo para o desenvolvimento e a aperfeiçoamento de uma competência fundamental. Em todas as atividades os alunos conseguiram obter ótimos resultados, aumentando sempre a quantidade de ideias produzidas, o que é de facto compensador, pois significa que o objetivo estabelecido foi alcançado.

Para além da evolução da quantidade de ideias apresentadas pelos alunos, estes também revelaram uma melhoria no que diz respeito à diversidade de ideias. Antes da concretização destas atividades, os alunos apresentavam um número reduzido de ideias, repetindo-as diversas vezes. No decorrer da concretização destas atividades, os alunos foram evoluindo, conseguindo atingir o nível médio. Em algumas situações, os alunos A2, A3 e A5 conseguiram atingir o nível elevado, o que é de facto gratificante, pois

maioritariamente encontravam-se no nível baixo. Já os alunos A3 e A4, logo na primeira atividade conseguiram alcançar o nível médio. Com o decorrer das atividades os alunos foram tornando-se, progressivamente, mais autônomos e confiantes, apresentando de uma forma espontânea uma grande quantidade e diversidade de ideias, possibilitando, assim, a **formação de textos imaginativos**.

De modo a **motivar os alunos para atividades de escrita**, é importante estabelecer ambientes potenciadores de aprendizagem. Como refere Machado (2012), o ambiente é fundamental para influenciar e motivar o aluno para a escrita. É fulcral adotar em sala de aula uma pedagogia centrada na criatividade, pois tudo que consiste novidade desperta a curiosidade dos alunos, o que fará com que se empenhem totalmente nas atividades a concretizar (Barbeiro, 1999). Normalmente as atividades de escrita são vistas como penosas e maçadoras, precisamente porque os temas que são propostos aos alunos não os entusiasma e para além do mais são temas que os repetem ano após ano, como o Natal, a Páscoa, o fim-de-semana, as férias de verão, entre outros.

Se os alunos se sentirem entusiasmados e predispostos para as atividades, empenhar-se-ão muito mais. Consequentemente os seus resultados serão mais positivos, motivando-os assim para atividades futuras. Ter como ponto de partida a motivação é fundamental, no sentido de que o aluno sentirá desejo em aprender, desejo pela aprendizagem em si mesma. Para que tudo isto seja possível é crucial que o erro seja visto como algo positivo que contribuirá para a aprendizagem (Ferreira, 2014). Se os alunos estiverem motivados para aprender haverá um maior envolvimento nas atividades que acreditam poderem contribuir para a sua aprendizagem e por sua vez a atenção será substancialmente maior (Ferreira, 2014).

Para além do ambiente estabelecido em sala de aula, o professor assume um papel fundamental. Durante a realização das atividades, o professor deverá circular pela sala para ter oportunidade de fornecer uma atenção mais individualizada, ajudando o aluno a colmatar as suas dificuldades e a incentivá-lo para a tarefa a realizar. Deverá, por outro lado, colocar questões de forma cuidadosa a fim de estimular as ideias, ouvindo, auxiliando e conduzindo. Essa orientação é essencial para o aluno confrontar o problema e os estímulos mentais e chegar à resolução sozinho (Cardoso, 2011). O professor deverá

fornecer ao aluno a oportunidade para levantar questões, de pensar e desenvolver as suas ideias, de criar um ambiente de respeito, de valorizar o trabalho do aluno, as suas ideias e protegê-lo da crítica destrutiva dos colegas (Alencar, 1992).

As principais recomendações para melhorar a motivação dos alunos são essencialmente: a promoção de um ambiente de aprendizagem encorajador e de apoio que proporcione experiências de aprendizagem diversificadas; fazer com que os alunos compreendam que aprender requer esforço; apresentação de tarefas com níveis de desafio; utilização de materiais e recursos diversificados; visualizar o erro como trampolim para a aprendizagem e atribuição da devida atenção à individualidade de cada aluno (necessidades, emoções, interesses) (Ferreira, 2014).

Tudo isto são comportamentos que optei por aplicar na sala de aula, de modo a cativar os alunos para esta tão importante componente que já por si era maioritariamente apreciada pelos alunos. Estes foram-se sentindo mais motivados, pois as atividades que lhes eram propostas despertavam-lhes interesse e entusiasmo e eram completamente distintas das que habitualmente concretizavam, pois fiz questão de apostar num ensino baseado na criatividade. Os alunos sempre se sentiram com grande predisposição para concretizar as tarefas e nenhum mostrou resistência às atividades de escrita, o que nas observações se constatava por diversas vezes. Para que isto fosse possível optei por criar uma cumplicidade maior entre os alunos e a escrita e tudo só foi exequível graças à entrega e paixão que sinto pela mesma.

Para **desenvolver a competência de escrita dos alunos** foi privilegiado o que acima foi descrito. Os alunos, uma vez entusiasmados e predispostos para as tarefas a concretizar sentir-se-ão, também, com vontade de aperfeiçoar a sua escrita. No entanto, foi necessário um grande apoio da minha parte como também uma cumplicidade dos alunos para com a escrita. O facto de as atividades lhes despertarem interesse constituiu uma mais-valia, pois os alunos passaram a integrar-se completamente nas tarefas aperfeiçoando, assim, a sua competência de escrita. Aos poucos, os alunos foram introduzindo nas suas histórias o que se pretende com cada um dos critérios de análise de uma narrativa. Isto significa que os alunos progressivamente foram melhorando as suas competências no que diz respeito à localização temporal e espacial, aspetos que, inicialmente, eram esquecidos pelos alunos.

Por outro lado, passaram a caracterizar devidamente as personagens a integrar na história, como também, por vezes, lhes atribuíam nomes bastante imaginativos. Para além destes aspetos, os alunos foram sempre incentivados a introduzir nas suas narrativas “palavras-chave” (articuladores) que ajudavam a combinar as frases e a obterem unidades frásicas mais complexas e coerentes. Ainda assim, os alunos foram aos poucos interiorizando a estrutura de elaboração de uma narrativa, tendo apresentado para todas as atividades estipuladas um fim, uma conclusão ou uma moral para a sua história. Para que os alunos pudessem destacar um final para a sua história, em todas as atividades foi lembrado esta estrutura. Assim e já na última atividade, os alunos sem auxílio souberam introduzir as partes essenciais de uma história (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Todos estes fatores contribuíram para **produzir textos narrativos** com mais qualidade. Visto os alunos pertencerem apenas ao 2.º ano de escolaridade, penso que muitos aspetos importantes para a elaboração eficaz de uma narrativa foram introduzidos e aplicados maioritariamente em todas as atividades. Os alunos foram progressivamente sentindo-se mais autónomos e em algumas atividades eram raras as suas solicitações, o que a meu ver é bastante positivo, pois significa que contribuí para uma grande melhoria da turma no que concerne a esta competência. Com o desenrolar das atividades, os alunos foram desenvolvendo e aperfeiçoando a sua competência de escrita ao mesmo tempo que aumentavam o seu campo lexical, sentindo-se, assim, mais independentes para a produção de textos narrativos. Uma das práticas implementadas por mim durante o estudo foi a leitura à turma dos textos produzidos para que houvesse oportunidade de se proceder a uma apreciação da narrativa. Este momento foi bastante produtivo já que podíamos destacar aspetos bem conseguidos e outros a melhorar, o que contribuiu para o aperfeiçoamento dos alunos ao nível da produção textual. Todo este momento de reflexão e apreciação foi importante para que os alunos percebessem efetivamente o que de melhor tinham feito e o que mais adiante poderiam melhorar. Este procedimento implementado em todas as atividades contribuiu para a produção de textos mais eficientes e de melhor qualidade.

Chegados aqui estamos em condições de dizer que o conjunto de atividades apresentado constituiu uma vantagem para os alunos, já que a predisposição e entusiasmo demonstrado foi substancialmente maior comparativamente às atividades que habitualmente concretizavam, contribuindo, assim, para uma melhoria ao nível da produção textual. Com as atividades propostas, os alunos foram apresentando uma evolução e diversidade nas ideias expostas, possibilitando, assim, a elaboração de textos mais fluentes e imaginativos. Através da concretização das atividades, os alunos foram desenvolvendo e aperfeiçoando a sua competência de escrita, aumentaram o seu campo lexical, melhoraram a tessitura discursiva, sentindo-se mais autónomos e capazes de materializar textualmente uma narrativa. O modelo de análise tornou patente que o percurso pedagógico realizado constituiu um fator positivo para os alunos, motivou-os para a escrita e potenciou usos de escrita mais proficientes.

Limitações do estudo e propostas para possíveis investigações

No decorrer do estudo verificaram-se algumas limitações, as quais restringiram, de certa forma, o desenvolvimento normal do estudo.

A primeira limitação diz respeito ao tempo de duração do mesmo. O tempo de intervenção e exploração das tarefas propostas não foi suficiente para perceber e verificar se os alunos consolidaram efetivamente as competências estabelecidas. Possivelmente, se o estudo tivesse decorrido ao longo de todo o ano letivo, os resultados obtidos teriam sido diferentes, sendo pertinente o aprofundamento desta questão numa possível futura intervenção.

Outra limitação foi o facto de existirem alguns alunos dependentes e inseguros, não estando habituados a desenvolver tarefas sozinhos. Deste modo, foi necessário uma atenção particularizada e disponibilizar de algum tempo para lhes explicar a importância de serem independentes, de sentirmos confiança em nós próprios, esforçando-nos sempre para alcançar o pretendido.

No entanto, estas limitações não constituíram impedimento para validar os resultados do estudo efetuado e as conclusões que se obtiveram a partir da análise dos mesmos. Deixo para sugestão de futuras investigações, como já referi anteriormente, a) a

realização do estudo num período de tempo mais extenso; b) a aplicação deste mesmo estudo, bem como outras estratégias criativas para se alcançar resultados cada vez mais positivos ao nível da escrita; c) a criação de práticas de escrita onde as produções dos alunos seriam expostas para a comunidade educativa, através de um *blog*, interligando, assim, práticas de escritas com as novas tecnologias.

Neste sentido, espero que este estudo possa auxiliar em futuras investigações mais aprofundadas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Considerações finais

Antes de iniciar este momento de reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito do presente estágio curricular, devo realçar que a presente fase (conclusões) suscita em mim um conjunto de emoções e sentimentos aos quais me é impossível abstrair. No fundo este momento consiste num reviver de uma diversidade de situações que me foram e, ainda, são especiais e por isso jamais serão esquecidas. Esta é uma etapa a qual está prestes a terminar e portanto não consigo ficar indiferente, pois é sem dúvida, uma ocasião muito significativa para mim.

Partindo da problemática em causa foi possível estruturar este estudo numa tentativa de apelar ao desenvolvimento da competência de escrita, com o intuito de recorrer a uma pedagogia motivadora, reflexiva e de tomada de consciência sobre o processo de escrita. As tarefas implementadas visaram promover a interação entre os alunos e a investigadora, mas também entre os próprios alunos, de modo a que todas as aprendizagens se tornassem mais significativas. A escrita não deve ser encarada como penosa e maçadora, mas sim como um processo natural. A meu ver, as incorreções devem ser apreciadas como naturais, pois esta naturalidade influenciará a postura dos alunos em relação ao processo de aprender e de as corrigir. Neste sentido, devemos olhar para as falhas como algo natural e não repreender os alunos, porque a seguir a uma incorreção virá sempre uma melhoria.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas com os alunos, em contexto de sala de aula, posso dizer que surgiram variadas situações de ensino-aprendizagem, tal como se pôde verificar na análise dos dados recolhidos, que constituíram novidade e me

surpreenderam pela positiva. Assim, devo dizer que foi com muito gosto que participei e me envolvi neste processo de ensino-aprendizagem da escrita, que me possibilitou compreender efetivamente qual a melhor maneira de cativar os alunos para atividades de escrita e como os deveremos entusiasmar para tal. Tudo isto permitiu uma reflexão da minha parte e devo dizer que me sinto orgulhosa por todo o trabalho que desempenhei juntamente com estes alunos, pois senti que as minhas iniciativas provaram ser uma mais-valia e consegui com que esta turma melhorasse consideravelmente a sua forma de escrever.

Apesar das limitações emergentes neste trabalho, como o reduzido período de intervenção, procurei pôr sempre em prática recursos e estratégias a fim de poder superar as dificuldades dos alunos e alcançar os objetivos delineados. A implementação destas atividades permitiu que os alunos se envolvessem plenamente nas mesmas, pois constituíam atividades diferentes às habituais, influenciando e muito a sua evolução na aprendizagem da escrita. Posto isto, devo dizer que o recurso a estímulos criativos jamais poderá ser dispensado, pois assumem uma função preponderante e como futura professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico terei isso mesmo em atenção.

Ao ter trabalhado esta problemática, espero ter contribuído não só para o desenvolvimento da competência escritural dos alunos mas, também, para a formação de cidadãos (alunos) mais autónomos, comunicativos e reflexivos.

**CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA I E DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II**

Neste momento, termina mais uma etapa de todo este percurso académico e é de salientar que esta experiência foi bastante enriquecedora e fundamental para o futuro que me espera. Durante os dois semestres do mestrado, tive o privilégio de integrar dois níveis de ensino distintos, o Pré-escolar e o 1.º Ciclo. Deste modo, e durante um período de tempo considerável, tive a oportunidade de acompanhar a evolução dos conhecimentos das crianças e o seu crescimento. Esta etapa fortaleceu o meu gosto pelo trabalho com as crianças e por tudo o que integra a área da educação.

Chegado ao fim desta tão importante etapa, é momento para refletir acerca desta longa caminhada. Como modo de reflexão, após a passagem pela educação pré-escolar, posso dizer que, de facto, esta foi realmente muito importante para mim. Passei por diversificadas experiências, obviamente umas mais marcantes do que outras, mas todas me fizeram crescer como pessoa e aprender o que é realmente ser educadora e do quão bonito isso é. Toda esta passagem foi, sem dúvida, uma fonte de aprendizagem que jamais irei esquecer. Este percurso só veio comprovar que é da área da educação que eu gosto e na qual me sinto bem e feliz. Sinto-me concretizada quando tenho crianças ao meu redor, quando se riem para mim, quando me fazem rir e quando me ensinam coisas, pois todos nós aprendemos constantemente, não só as crianças connosco, mas nós também com elas. Todo este processo é logicamente uma contribuição para o nosso enriquecimento pessoal e crescimento enquanto educadoras.

A passagem pelo Pré-escolar ensinou-me a dar valor a certas coisas que não dava, a respeitar as crianças e a dar-lhes prioridade, pois é por elas que existimos e, portanto, devemos seguir-nos pelo que desejam e pretendem aprender. Reconheci que o mais importante é a aprendizagem surgir da criança e não o educador impor o que pretende abordar. Toda a aprendizagem deve partir do que a criança já sabe, isto é, das suas ideias prévias e vivências do quotidiano, pois as aprendizagens nos primeiros anos são fundamentais para a sua realização na vida adulta. Tal é preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

(...) acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu

desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros. (M.E., 1997, pg.19)

É fundamental que a criança se sinta parte integrante de todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na sala de atividades. Esta atitude e procedimento só é exequível quando são valorizadas as capacidades e as ideias prévias das crianças.

Nestas idades as crianças possuem diversificadas concepções alternativas e ideias prévias sobre determinado assunto, por isso é muito importante ter em conta as suas ideias e pensar, analisar muito bem como se vai explorar determinado tema. O que acontece muitas vezes é que o educador sente necessidade de desmistificar, desmontar determinadas ideias que as crianças possuem, pois não são as cientificamente corretas. Marco-Stiefel (1995, pg. 22) clarifica que cidadãos cultos não significa “só dotá-los de uma linguagem científica, mas sim ensiná-los a desmistificar e decodificar as crenças associadas (...).” Neste sentido, é papel do educador, e também do professor, investigar e identificar as concepções prévias/alternativas das suas crianças, no sentido de conduzir o processo de ensino-aprendizagem na direção mais apropriada.

Durante o estágio fui obtendo consciência de que o material exposto na sala tinha uma função determinante na construção do saber da criança. Como refere Silva (2013, pg. 84), “num contexto de aprendizagem ativa, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados, para que essa mesma aprendizagem seja efetuada com sucesso”.

Aprendi, também, que recorrendo à ludicidade, à brincadeira, a jogos, o profissional de educação, educador ou professor, pode abordar determinado tema, o que realmente importa é ter definido qual a sua intenção. Bandet e Abbie (s/d, cit. por Valenzuela, 2005) referem que o jogo educativo é sempre apresentado pelo adulto com um propósito, uma intenção, de modo a desenvolver diversificados aspetos como afetivos, cognitivos, sociais ou motores e, ainda, na preparação para a vida pessoal e social.

Eu e o par de estágio tentamos, sempre, que as sessões propostas fossem do agrado das crianças e que através de formas lúdicas estas aprendessem novos conceitos e aprofundassem outros já apreendidos. Segundo Teixeira (1995) são diversas as razões pelas quais os profissionais de educação recorrem a atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. Em qualquer disciplina, “as atividades lúdicas estimulam e proporcionam

no aluno um maior desejo de aprender” (pg. 23). Quando as atividades lúdicas são aliadas a outros recursos favorece-se a obtenção de conhecimento em clima de alegria e prazer.

Ao longo deste período, verifiquei a importância do adulto revelar interesse pelos jogos das crianças, de modo a ajudá-las na resolução de eventuais problemas sem, no entanto, resolver as situações por elas. Hohmann *et al* (1992, pg. 130) citam que

os adultos (...) deverão ter uma envolvimento ativa nos jogos e atividades das crianças; quando brincam com as crianças, deverão falar com elas sobre o que estão a fazer, ajudá-las a resolver problemas e a encontrar alternativas e apoio, encorajar e alargar as suas atividades.

A passagem pelo Pré-escolar permitiu-me crescer e evoluir significativamente. Aprendi a considerar as situações destinadas ao recreio, pois sem dúvida é neste preciso momento que se fortalecem as relações entre as crianças, no jogo livre e espontâneo, de forma natural. Hohmann e Weikart (2004, pg. 88) afirmam que “a brincadeira é o meio através do qual as crianças constroem a sua compreensão do mundo”. Nestes momentos estabelecem-se laços de amizade que são observáveis ao longo das atividades executadas. Ao contrário do que muitos pensam, o espaço exterior do Jardim-de-Infância é um espaço que apresenta grandes potencialidades. Este é um espaço educativo e exatamente por isso merece a mesma atenção do educador que o espaço interior (M.E., 1997).

O que realmente importa é amar o que se faz e sentir gosto e prazer ao estar com crianças. É exatamente isso que sinto. As crianças para mim são uma fonte de aprendizagem incrível, são uma fonte de saber que muitas vezes o adulto desvaloriza e desconhece. Devemos, então, prestar atenção a cada criança, questioná-la, ouvir as suas respostas e ideias, pois a partir do seu conhecimento pode surgir um tema que valha a pena explorar e que estas sintam realmente prazer, curiosidade e desejo em descobrir. É fundamental as crianças se sintam motivadas para aprender e principalmente para irem ao jardim-de-infância, já que é lá que passam maioritariamente o seu tempo.

A Educadora Cooperante, logo de início, pôs-me muito à vontade e mostrou-se bastante receptiva a todas as ideias que eventualmente me surgissem aquando da sugestão do tema para abordarmos com as crianças. Neste tempo em que estive no Pré-escolar, senti-me bem recebida, pois a Educadora e a Auxiliar sempre foram impecáveis e ajudavam-nos em tudo que fosse necessário. Forneciam-nos conselhos, deixavam-nos

participar nas atividades e interagir com as crianças, o que fez com que pudéssemos ajudar desde a primeira observação e conhecê-las devidamente.

Esta etapa foi, claramente, um trabalho de cooperação, não só com o par de estágio, mas também com todos os intervenientes (educadora cooperante, auxiliar, crianças e ainda com os professores orientadores).

Sem dúvida que a prática no Pré-escolar me ajudou e muito a compreender o desenvolvimento da criança, sendo mais fácil a inserção no 1.º Ciclo.

A passagem pelo 1.º Ciclo foi, também, uma experiência muito compensadora. O grupo de alunos com a qual tive oportunidade de trabalhar era um pouco ansioso por desafios e atividades que favorecessem a exploração e consequente participação. No entanto, apesar de reduzido, existia um conjunto de alunos mais tímidos e com algumas dificuldades que raramente se prontificavam a intervir. Assim, foi meu especial cuidado, em conjunto com o par de estágio, planificar atividades de cariz mais prático e lúdico de modo a despertar o interesse e motivação nos alunos, pela sua concretização.

Enquanto estagiária, senti diversificadas vezes que, o facto de observar alunos constantemente ansiosos e empolgados me motivava para fazer sempre mais e melhor. De modo a captar e conquistar o interesse dos alunos, optei por partir dos saberes já por si adquiridos. Assim, a explicação de qualquer que fosse o conteúdo era precedida de um conjunto de questões de previsão, sobre o tema a abordar.

Os momentos em que o adulto permite que a criança participe das situações ou a convida para participar, sabendo que será capaz de obter sucesso com a sua atuação, servem para estimular o desenvolvimento do menino ou da menina. Dessa forma, a pessoa adulta está atuando na zona de desenvolvimento potencial da criança, oferecendo-lhe um contexto compartilhado, no qual ela possa fazer coisas sozinha, que lhe permitam avançar nas suas capacidades, partindo daquilo que já sabe. (Bruner, 1985, cit. por Oliveira, 2012, pg. 24-25)

Foi minha preocupação auxiliar sempre os alunos, para que todos conseguissem alcançar o pretendido. Para além disto, tentei sempre esclarecer os alunos acerca da importância da ajuda, companheirismo, cooperação e respeito, valores cruciais que devem ser adquiridos nas primeiras idades.

Aula após aula tive sempre a preocupação em dialogar com o par de estágio, de modo a compreender o que de melhor tinha feito e o que poderia melhorar futuramente. Neste sentido, sempre me esforcei por aperfeiçoar a minha prestação dentro da sala de

aula, de forma a evitar falhas, o que a meu ver é um aspeto positivo, pois um professor está constantemente a aprender e as críticas construtivas são fundamentais.

Tanto no Pré-escolar como no 1.º ciclo constatei que as atividades que advêm de *suspense* são um ótimo estímulo para adquirir a motivação da turma e consequentemente aumentar a sua intervenção nas tarefas.

As atividades a implementar estruturaram-se tendo em conta a interdisciplinaridade. É fulcral que os alunos compreendam que todos os domínios se podem interligar e todos assumem o mesmo grau de importância.

Os alunos estão sempre em constante aprendizagem. Posto isto, é fundamental valorizar e aproveitar todos os momentos, de modo a surgir um novo conhecimento e assim aumentar a sua aprendizagem. Sem darem conta, normalmente é a “brincar” que os alunos mais aprendem.

Fazendo uma abordagem global do período de estágio, posso dizer que nas primeiras sessões senti algum receio, pelo facto de nunca ter sido avaliada desta forma. Mas, felizmente, todos os receios sentidos foram superados sem grandes sobressaltos, o que foi notório ao longo de todas as semanas de intervenção.

Relativamente à professora cooperante, esta constantemente me fornecia *feedback* sobre o meu desempenho, ajudando-me a melhorar as minhas intervenções. Com ela, podia esclarecer qualquer tipo de dúvida, pois sempre se mostrou interessada em ajudar. Aquando da correção das planificações dialogava connosco, tentando sempre que a aula planeada corresse tal como pretendíamos.

A elaboração de planificações, no decorrer de todo o estágio, orientadas pelos professores cooperantes e professores supervisores constituíram, claramente, momentos de constante aprendizagem. As correções faziam-me refletir sobre a prática, compreender se determinada tarefa seria a mais apropriada para a turma em questão ou mesmo para abordar certo conteúdo. A realização da reflexão semanal, após a semana de intervenção, assumiu um papel preponderante, pois neste momento tínhamos total liberdade para refletir acerca da nossa prática, destacando, assim, os pontos fortes e fracos da intervenção, de modo a aperfeiçoar as nossas ações para futuras intervenções. Também a

opinião da professora cooperante, registada nesta reflexão, foi um ponto-chave para percebermos o nosso desempenho.

Estes dois ciclos de estágio fizeram-me, sem dúvida, sonhar mais alto, rir, estar com vontade de no dia seguinte voltar para junto das crianças e perceber possíveis concretizações no futuro. Tanto no Pré-escolar como no 1.º Ciclo foi notável, desde a primeira sessão, que as crianças eram todas muito diferentes. Obviamente, e como sabemos, nem todas são iguais. Umas são mais inquietas, mais extrovertidas, prontas para a brincadeira e sempre animadoras. Outras são mais tímidas e introvertidas. Todas as crianças são diferentes, cada uma com a sua particularidade, e é exatamente a particularidade de cada uma que me irá ficar marcada. Estas diferenças fizeram-me crescer, alargar horizontes, ser criativa nas atividades que propunha, pois apesar das crianças serem diferentes tinha um objetivo que era agradar a todas e fazer com que as atividades que propunha lhes suscitasse interesse, curiosidade, desejo e prazer em aprender. A meu ver, é fundamental o educador/professor ter estas preocupações, pois é através destes “princípios” que a criança deve aprender quaisquer que seja o conceito, tema, conteúdo. Assim, posso realçar que esta foi claramente uma experiência ótima para mim, não só para o meu desenvolvimento pessoal, mas também como futura Educadora/Professora. Foram dois semestres de trabalho constante, mas que sempre senti gosto em tê-lo. Foi um desenrolar de um trabalho em conjunto com o par de estágio, de equipa e de bastante cooperação. Posso dizer que gostei muito de ter trabalhado com a minha colega de estágio. Não somos da mesma localidade, mas conseguimos conciliar tudo a tempo e o trabalho de equipa funcionou. Trabalhámos sempre as duas em conjunto, fornecemos e estruturamos tanto as planificações como as atividades em grupo. Ambas estávamos a par do que qualquer uma ia abordar no dia da implementação para que caso surgisse algum imprevisto nos ajudássemos mutuamente. Tentamos sempre preparar/construir os recursos com antecedência, pedir auxílio aos professores que nos estavam a orientar atempadamente e recorrer a materiais que à partida iriam imediatamente cativar as crianças. Devo salientar, também, que toda a ajuda que tivemos por parte dos professores orientadores foi fundamental, tanto na seleção dos materiais como nas correções das planificações. Sempre

nos esclareceram as eventuais dúvidas e atempadamente, o que é fantástico, pois assim tivemos oportunidade de nos prepararmos devidamente.

Confesso que houve bastantes momentos de *stress* e grandes preocupações, mas tentei realizar tudo no melhor sentido e penso que o resultado foi positivo. Foram experiências que me fizeram crescer, ver que trabalhar no Pré-Escolar não é assim tão simples como parece e que é necessário ter sempre presente um “Plano B” para recorrermos quando necessário, de modo a que as crianças não entendam que algo não está a decorrer como o previsto. É muito importante estarmos conscientes que nem tudo corre sempre da forma que desejamos. Temos que estar devidamente preparados para eventuais imprevistos que possam surgir. É importante estudar/preparar bem a sessão para que a mesma se projete no sentido que pretendemos.

Este estágio fez-me ver o quão importante é desenvolver atividades sempre a pensar para um todo e não apenas para uma parte do grupo. Tive a oportunidade de conviver com a realidade de perto, o que é fantástico, pois forneceu-me uma visão mais ampla da nossa futura profissão. Aprendi a realizar atividades, a estruturar o modo de abordar os temas, a pensar nas dificuldades e diferentes personalidades das crianças.

Na maioria dos grupos há crianças com algumas dificuldades e outras com um nível de aprendizagem mais rápido. Nestes dois grupos (Pré-escolar e 1.º Ciclo) não foi exceção. As sessões de observação foram-me úteis, pois pude analisar e avaliar a turma nesse e em diversificados aspetos. Estas sessões permitiram-me ter uma visão mais precisa dos intervenientes, isto é, permitiu perceber alguns dos seus interesses, necessidades e, ainda, compreender um pouco o desempenho curricular, quais as dificuldades mais e menos sentidas.

Tentei, assim, realizar as atividades de uma forma acessível a todos e não apenas para grande parte do grupo, optando por levar para a aula/sessão atividades, estratégias e metodologias diferentes às habituais para que as crianças gostassem e as aprendizagens fossem mais significativas.

Considero que as minhas intervenções foram bastante positivas e esta foi, sem dúvida, uma experiência produtiva, pois fez-me crescer e mostrou-me a realidade tal como ela é. Como futura Educadora e Professora tenho consciência que irei enfrentar variadas

dificuldades e como tal tenho que estar apta para enfrentá-las, independentemente das ocasiões e situações que possam surgir.

Assim, posso dizer que este estágio foi, sem dúvida, importante para mim, pois fez-me perceber como um jardim e uma escola do 1.º Ciclo funcionam, quais os melhores procedimentos a adotar e quais as atividades que realmente despertam interesse por parte das crianças. A meu ver a curiosidade, o prazer, a descoberta são palavras fundamentais na educação.

É crucial o educador/professor ter a preocupação em dialogar com cada criança em particular, fazê-la refletir, de modo a se tornar um ser pensante, reflexivo e crítico. É nos primeiros anos que se adquirem as primeiras aprendizagens e concepções. Neste sentido, o educador e o professor são uma peça fundamental na aprendizagem das crianças, estando, assim, constantemente atento às suas ideias, pensamentos, reações e comportamentos. Só assim este a poderá compreender de verdade.

Como referi anteriormente considero importante, o educador/professor proporcionar às crianças atividades/tarefas diferentes as quais estão habituadas, para que o seu nível de curiosidade, empenho, entusiasmo aumente significativamente. Assim, estas estarão certamente entusiasmadas e com grande vontade de aprender. Devemos estimulá-las, desafiá-las, fornecer diversos exemplos para que as crianças se sintam motivadas para a aprendizagem. Os profissionais de educação são o ponto-chave de todo este processo. Deste modo, assumem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e deverão ter sempre em mente que o grande foco de atenção são as crianças e é para elas que desenvolvemos atividades diariamente.

Com a passagem pelos dois níveis de ensino aprendi imenso, mais concretamente através das experiências vividas, planificações, reflexões semanais, reuniões com os orientadores, conselhos da educadora e professora cooperantes, trabalho de cooperação com o par de estágio, entre tantas outras experiências ocorridas ao longo deste percurso. Todos estes fatores fizeram com que me sentisse motivada e alegre por trabalhar com crianças, pois efetivamente é este o futuro que delineio.

Aos poucos fui adicionando aprendizagens às já adquiridas. As reflexões semanais, juntamente com os professores supervisores e com a professora cooperante, e o progresso dos alunos foram fundamentais para eu aferir a minha evolução e aprendizagem.

O trabalho com crianças é, sem margem de dúvida, um trabalho muito gratificante. Facultar a estes alunos momentos de aprendizagem significativos, propiciadores de novos saberes assumiu-se desde o início como o objetivo a atingir por meio da presente intervenção.

O grupo que participou neste estudo fez-me vivenciar diferentes situações que jamais esquecerei, pois além dos bons momentos e gargalhadas que este grupo me proporcionou, fizeram-me ter a certeza de que o meu futuro é claramente ser uma profissional de educação!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Barroselas. (2012). *Projeto Educativo - Promover Competências e Saberes, Educar para a Cidadania*. Viana do Castelo: Ministério da Educação.
- Alencar, E. & Oliveira, Z. (2008, maio/agosto). A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. *Contrapontos*, 8, pp. 304
- Alencar, S. E. (1992). *Como Desenvolver o Potencial Criador – um guia para a liberação da criatividade em sala de aula* (2ª ed.). Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Almeida, C. (1996). *Percursos para o Prazer da Escrita – A feitiçaria das palavras*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Azevedo, M. (2007). *Criatividade e percurso escolar: um estudo com jovens do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperada de <http://goo.gl/dHq5iv>
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita, Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Barroso, J. P. (2012). *O Ciclo de Escrita no Primeiro Ciclo do Ensino Básico - a importância das fases da textualização e da revisão/edição para a produção textual* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal. Recuperada de <http://goo.gl/ql1WI7>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, R. (2010). *Criatividade e resolução de problemas - metodologia projectual*. Retirado de <http://goo.gl/y8kMtO>
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In José A. Brandão Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Orgs.) (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 11-26). Braga, Portugal: CIEd, Universidade do Minho.
- Camps, A. (1997, janeiro/março). Teoría y práctica de la educación. *Revista Signos*, 20, pp. 201-218
- Cardoso, D. M. (2011). *Detective de Palavras - uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Recuperada de <http://goo.gl/srPIFK>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação, guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interacções*, 27, pp.186-206
- Carvalho, J. (2012). Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI – (Re)configurando um Velho Objeto Escolar. In *Anais do SIELP*, 1, p. 12
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

- Carvalho, J. & Barbeiro, L. (2013, julho/setembro). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, 54, pp. 609-792
- Celis, G. I. (1998). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Cia, F. et al (2004). *A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos*. Acedido em 15 de janeiro, 2014, de <http://goo.gl/wyO6E8>
- Colomer, T. (1997, janeiro/março). Teoría y práctica de la educación. *Revista Signos*, 20, p.159
- Condemarín M. & Chadwick M. (1987). *A Escrita Criativa e Formal*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Costa, L. F. (2012). *Um caminho a percorrer: da Linguagem Oral à Linguagem Escrita* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal. Recuperada de <http://goo.gl/9qm4Yi>
- Coutinho, C. (s/d). *Estudos Qualitativos*. Acedido em 15 de janeiro, 2014, de <http://goo.gl/8D7xgv>
- Damas, M. (2006). *Desenvolvimento da Escrita Criativa através de WebQuests no 1º CEB* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Recuperada de <http://goo.gl/Gceddk>
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, R. A. (2014, julho). *Para uma relação mais positiva com a Matemática: O papel dos afetos e das competições matemáticas*. Comunicação apresentada na Conferência, Ensinar e aprender com criatividade, dos 3 aos 12 anos. Viana do Castelo, Portugal.
- Fleith, D. (2001). Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. *Revista Cadernos de Educação Especial*. Recuperado de <http://goo.gl/2B4YZ1>
- Fonseca, F. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, 1, p.226
- Geraldi, J. W. (2008). Mediações Pedagógicas no Processo de Produção de Textos. In A. Fetzner (Org.) *Ciclos em Revista*, 3, pp. 46-65
- Gomes, A. V. (2004). *Metodologia de Investigação*. Mindelo: EFPEB.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., et al. (1992). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Instituto Nacional de Estatística (2011). Censos 2011. Acedido em 13 de janeiro, 2014, de <http://goo.gl/rzcVNb>
- Leite, C. (2009, julho/setembro). Em busca do sucesso escolar. *Noesis*, 78, p.39
- Leite, H. (s/d). *Bom ambiente de sala de aula*. Acedido em 18 de janeiro, 2014, de <http://goo.gl/9vc5Zz>
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Edições ASA
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade* (1ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

- M., E. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- M., E. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- M., E. (2004). *Organização Curricular e Programas, 1º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- M., E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- M., E. (2000). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico. 3º CICLO*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- M., E. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- M., E. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Machado, S. I. (2012). *A escrita criativa no 1º Ciclo* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal. Recuperada de <http://goo.gl/kXMdp0>
- Marco-Stiefel, B. (1995). La naturaleza de la ciência en los enfoques CTS. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 3, p. 22
- Martins, E. (1996). *Sínteses de investigação qualitativa* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal.
- Martins, V. (2000). *Para uma Pedagogia da Criatividade – propostas de trabalho*. Porto: Edições ASA
- Mozzato, A. & Grzybovski, D. (2011, julho/agosto). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e Desafios. *RAC*, 15, p. 733
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Oliveira, R. G. (2012). *Repensando a construção do conhecimento da criança pequena*. Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena, Várzea Grande, Brasil. Recuperado de <http://goo.gl/31yA0A>
- Pinto, M. (2010). Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido. *Lingvarvm Arena*, 1, pp. 103-132
- Ponte, J. P. (1994, janeiro/junho). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3, p. 5.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3.ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.
- Silva, C. J. (2011). *A dinamização criativa da escrita no Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Recuperada de <http://goo.gl/87UrGY>
- Silva, R. L. (2013). *A construção da profissionalização: a investigação-ação aplicada às valências de Educação Pré-escolar e de 1º Ciclo de Ensino Básico* (Dissertação em Mestrado). Escola

Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Recuperada de <http://goo.gl/Onp4vi>

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Sternberg, R. J. & Lubart. T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity*, (pp. 3—15). New York: Cambridge University Press.

Teixeira, C. (1995). *A ludicidade na escola*. São Paulo, Brasil: Loyola.

Teixeira, M., Novo, C., Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita - do papel ao digital. *Interacções*, 19, pp. 238, 256

Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação* (4.ª ed.). Lisboa: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.

Valenzuela, A. (2005). O jogo no ensino fundamental. In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 89-108). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Vigotski, L. S. (1996). A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner; E. Souberman (orgs.). *Mind in society – the development of higher psychological processes* (p.79). São Paulo: Martins Fontes.

Wechsler, S. (1998). *Criatividade: Descobrindo e Encorajando* (2ª ed.). São Paulo, Brasil. Editora Psy

ANEXOS

Anexo 1 - Planificação

Escola:		Ano /Turma: 2.º D		Data: 13, 14 e 15 de janeiro de 2014	
Mestranda: Alzira Fernandes e Fabiana Alpoim		Dia da semana: Segunda-feira, Terça-feira e Quarta-feira		Período: 2.º	
Blocos/ Domínios	Objetivos / Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais/re cursos/esp aços físicos	Tempo	Avaliação
Segunda-feira, 13 de janeiro de 2104					
Leitura e Escrita	Conhecer o alfabeto e os grafemas. 1. Associar as formas minúscula e maiúscula de todas as letras.	<p>Português (9h/10.30h)</p> <p>Depois de escutado o toque de entrada, os alunos formam uma fila para se dirigirem à sala de aula.</p> <p>Chegados à sala de aula, começam por arrumar os seus casacos e sentam-se nos respetivos lugares, estabelecidos previamente.</p> <p>De seguida, os alunos abrem o caderno diário e escrevem a data, o nome e o abecedário (minúsculo e maiúsculo).</p>	- caderno diário	10min.	- Escreve corretamente a data, o nome e o abecedário.
				10min.	
Iniciação à Educação Literária	Ouvir ler e ler textos literários.	Para iniciar a aula, a estagiária começará por mostrar em PowerPoint a história “Sapo sapinho” do livro “Bichos, bichinhos e bicharocos” de Sidónio Muralha (anexo 1). De seguida, fará com os alunos um diálogo acerca da história vista e ouvida anteriormente. Para isso colocará questões, tais como:	- PowerPoint	10min.	- responde corretamente às questões colocadas;
Oralidade	Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. Referir o essencial de	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>De que nos fala a história?</i> 2. <i>Quem é a personagem principal?</i> 3. <i>Façam o retrato psicológico do sapo.</i> 4. <i>Ele tinha muitos amigos? Porquê?</i> 5. <i>O que sentia o sapo pelos irmãos?</i> 6. <i>E pelos restantes animais?</i> 7. <i>O que lhe estava a fazer a formiga? Porquê?</i> 8. <i>O que fez o sapo?</i> 		15min.	

Oralidade	textos ouvidos. Assinalar palavras desconhecidas. Procurar no dicionário palavras desconhecidas.	Posteriormente, a estagiária pedirá aos alunos para que procurem no texto palavras que desconheçam o significado. Depois de as apontar no quadro, solicitará aos alunos para que as procurem no dicionário, de forma a perceberem o seu significado. Os alunos terão assim, que procurar, no dicionário, as palavras assinaladas.		30min.	- procura no dicionário as palavras desconhecidas;
	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. Recontar e contar.	Depois, a estagiária pedirá a alguns alunos para que façam o reconto da história oralmente.		15min.	- reconta a história ouvida.
Intervalo (30min.)					
Português (11h/12h)					
Iniciação à Educação Literária	Ouvir ler e ler textos literários.	De forma a dar continuidade ao poema “Sapo sapinho”, apresentado na parte da manhã, a estagiária, pedirá aos alunos para que leiam uma parte do texto.	- Poema “Sapo sapinho”	10min.	- lê com entoação e expressividade o poema apresentado.
Oralidade	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.	De seguida, analisará com eles a forma como está escrito aquele poema, de modo a levá-los a chegar às rimas contidas no texto. Para isso colocará questões, como:		15min.	- responde corretamente às questões colocadas;
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que está escrito este texto? 2. Então dizemos que este texto é um...(poema) 3. Como se chama cada linha do poema? 4. Este poema tem quadras? Porquê? 5. O que podemos dizer acerca das terminações de cada verso? 6. O que chamamos a isso? 		15min.	- indica as terminações dos versos;

Oralidade	<p>Responde adequadamente às questões colocadas.</p> <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. Descobrir regularidades na cadência dos versos.</p>	<p>7. <i>O que são rimas?</i></p> <p>De seguida, a estagiária pedirá aos alunos que, com a sua ajuda, encontrem no texto palavras que rimam umas com as outras e que pronunciem a sua terminação. Depois, irá escrevendo no quadro as terminações encontradas. Posteriormente, os alunos terão que dizer mais três palavras com as terminações encontradas, anteriormente, no poema. Esta atividade terá seguimento no dia seguinte.</p>		20min.	<p>- identifica verso e quadra.</p> <p>- indica no texto, palavras que rimam;</p> <p>- pronuncia palavras que rimam com as apresentadas.</p> <p>- distingue as diferentes terminações das palavras.</p>
<p align="center">Almoço (1h30min.)</p>					
Números e Operações	<p>Resolver problemas 1. Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.</p>	<p align="center">Matemática (13.30h/15h)</p> <p>Para dar início à aula de matemática, a estagiária começará por distribuir pelos alunos uma tira de papel com o enunciado de um problema (anexo 2) e estes terão que a colar no caderno diário. De seguida, os alunos terão que o resolver individualmente. Enquanto, que os alunos resolvem o problema, a estagiária deslocar-se-á pela sala de forma a observar as dúvidas dos alunos, as representações que fazem para o resolver e as estratégias que usam na sua resolução.</p> <p>No final, e quando a maioria dos alunos tiver o problema resolvido, a estagiária chamará ao quadro, alguns alunos escolhidos previamente, para mostrarem à turma a sua resolução do problema e explicar o modo como pensaram para o fazer. A estagiária, acompanhará o raciocínio de cada aluno, para deste modo, colocar questões acerca da forma de resolução, a fim de que os restantes alunos percebam como cada colega pensou.</p> <p>(Atividade para o Relatório da PES II - Alzira)</p>	- tiras de papel com o problema.	35min.	- resolve corretamente o problema.

Oralidade	Descrever e interpretar as imagens apresentadas.	<p>Seguidamente, a estagiária irá colocar no quadro diversas imagens de mãos, isto é, cinquenta mãos (anexo 3). De seguida, irá questionar os alunos acerca do que visualizam:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Então, o que veem no quadro?</i> ▪ <i>As mãos são todas iguais ou há diferenças entre elas?</i> ▪ <i>Quantos dedos tem cada mão?</i> ▪ <i>Conseguem dizer-me quantas mãos encontram no quadro?</i> ▪ <i>Para não estarmos a contar uma a uma será que não há uma maneira mais fácil de podermos contar o número total de mãos?</i> 	- imagens das mãos	10min.	- participa no diálogo; - responde corretamente às questões colocadas pela estagiária.
Números Naturais	Multiplicação - multiplicar números naturais.	Depois de dialogar com os alunos acerca das imagens colocadas no quadro, a estagiária em conjunto com os alunos irá agrupar as imagens de modo a poder fazer adições sucessivas. Após esta demonstração, a estagiária irá pedir aos alunos para apresentarem uma expressão equivalente para cada conjunto, anteriormente abordado.		10min.	- apresenta duas expressões alternativas para o mesmo exemplo, tendo em conta a adição e a multiplicação
Números Naturais	Multiplicação 7. multiplicação de números naturais 7. construir a tabuada do 5	Seguidamente, a estagiária em conjunto com os alunos irá construir a tabuada do cinco, utilizando as imagens das mãos, isto é, a estagiária colocará no quadro mais uma imagem comparativamente à demonstração anterior e escreverá ao lado direito a multiplicação correspondente a cada exemplo, sempre tendo em atenção a participação dos alunos.		10min.	- constrói a tabuada do cinco.
Números Naturais	Multiplicação 7. multiplicação de números naturais 7. construir a <u>tabuada do 5</u>	Depois da tabuada do cinco estar representada no quadro, tendo em conta a utilização das imagens, a estagiária apresentará uma cartolina com a tabuada do cinco (anexo 4). Depois, os alunos terão que copiar a tabuada para o caderno diário.	- cartolina com a tabuada do 5	5min.	- pronuncia a tabuada do 5.

Números Naturais	Multiplicação 7. multiplicação de números naturais 7. construir a <u>tabuada do 5</u>	Após a tabuada do cinco estar apresentada, a estagiária pedirá aos alunos para abrirem o manual de matemática na página 75, a fim de realizarem o exercício apresentado (exercício n.º1). (anexo 5)	- manual de matemática	10min.	- resolve corretamente o exercício apresentado.
Números Naturais	Multiplicação 7. multiplicação de números naturais 7. construir a <u>tabuada do 5</u>	De seguida, a estagiária apresentará aos alunos uma ficha de trabalho, realizada pelas estagiárias, contendo exercícios acerca da tabuada do cinco (anexo 6). Importa referir que para a sua concretização, a estagiária chamará ao quadro um aluno de cada vez e assim resolver-se-á a ficha em conjunto. Depois do aluno que está no quadro responder à questão, os restantes fá-la-ão no seu manual.	- ficha de trabalho	10min.	- resolve os exercícios corretamente .
Intervalo (15min.)					
Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços.	Os meios de comunicação - reconhecer tipos de comunicação pessoal(correio, telefone...)	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio (15.15h/16.15h)</p> <p>Para iniciar a aula de Estudo do Meio, a estagiária começará por dialogar com os alunos acerca dos seus conhecimentos prévios sobre os meios de comunicação pessoal. Para isso colocará algumas questões, tais como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Que meios podemos utilizar para comunicar?</i> 2. <i>Então quer dizer que existem meios de comunicação social e pessoal. Sabem enunciar algumas diferenças?</i> 3. <i>Então agora, digam-me exemplos de meios de comunicação pessoal.</i> 4. <i>Na vossa opinião a caderneta do aluno é um meio de comunicação pessoal? Porquê?</i> 5. <i>E o telemóvel?</i> 6. <i>Quem me explica o que é o correio eletrónico?</i> 7. <i>Então, e o correio eletrónico será que é um meio de comunicação social ou pessoal?</i> <p>Depois deste diálogo, a estagiária apresentará um PowerPoint (anexo 7) acerca dos meios de comunicação pessoal. Neste PowerPoint, será apresentado um conjunto de imagens e uma breve explicação de cada uma delas. No último slide será colocado</p>	- PowerPoint	20min. 25min.	- responde corretamente às questões colocadas. - é participativo; - Responde

Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços.	Os meios de comunicação - reconhecer tipos de comunicação pessoal (correio, telefone...)	um desafio aos alunos. Estes terão que responder acertadamente a algumas questões. Seguidamente, a estagiária pedirá aos alunos para abrirem o manual de Estudo do Meio na página 67 para realizarem o exercício n.º2 (anexo 8). Importa salientar que a estagiária fornecerá algum tempo para a sua realização. Depois disso, selecionará ao acaso um aluno para fazer a correção oralmente. Depois disso, a estagiária escreverá as respostas no quadro e os alunos corrigirão a sua resolução.	- ficha de trabalho	5min.	corretamente às questões colocadas pela estagiária. - responde corretamente às questões colocadas.
Leitura e Escrita	Transcrever e escrever textos.	Para terminar a aula, passaremos à escrita do sumário. Assim sendo, os alunos abrem o caderno diário e copiam o sumário que a estagiária escreverá no quadro.	- caderno diário	10min.	- copia corretamente o sumário para o caderno diário.
Terça-feira, 14 de janeiro de 2014					
Leitura e Escrita	Conhecer o alfabeto e os grafemas. 1. Associar as formas	Português (9h/10.30h) Depois de escutado o toque de entrada, os alunos formam uma fila para se dirigirem à sala de aula. Chegados à sala de aula, começam por arrumar os seus casacos e sentam-se nos respetivos lugares, estabelecidos previamente. De seguida, os alunos abrem o caderno diário e escrevem a data, o nome e o abecedário (minúsculo e maiúsculo).	- caderno diário	10min. 10min.	- Escreve corretamente a data, o nome e o abecedário.

Leitura e Escrita	minúscula e maiúscula de todas as letras				
	Analisar estrutura de uma quadra.	De forma a dar continuidade à aula anterior, a estagiária projetará no quadro uma quadra sobre o sapo, explicando a estrutura de uma quadra e as suas rimas (anexo 9).	-projektor; - estrutura de uma quadra.	15min.	- indica as rimas de uma quadra;
	Escrever quadras, fazendo rimas.	De seguida, e com as palavras encontradas no dia anterior, com as terminações das rimas do poema, os alunos terão que escolher algumas delas e fazer duas a três quadras sobre o sapo. Para esta atividade, a estagiária colocará os alunos em grupos de três elementos. Os alunos terão que escrever em conjunto as quadras, na sebenta. No final, cada aluno copiará para o caderno diário as quadras elaboradas. Cada grupo terá que no final da aula apresentar as suas quadras à turma. A estagiária circulará pela sala ao longo da atividade, de modo a observar as dúvidas dos alunos, a corrigir erros ortográficos e certificar-se que os alunos estão a construir quadras corretamente. Durante a atividade, a estagiária ajudará os grupos com mais dificuldades ou com dúvidas na estrutura de uma quadra.	- sebenta; - caderno diário.	30min. 15min.	- identifica a estrutura de uma quadra; - escreve duas ou três quadras sobre o sapo.
	Ler pequenos textos.	Para terminar a aula, um aluno de cada grupo, lerá à turma as quadras que o seu grupo elaborou.		10min.	- lê com entoação e expressividade.
		Intervalo (30min.)			
Bloco 6 — Atividades rítmicas e expressivas (dança)	Preparar o organismo para as atividades	Educação Física (11h/12h)			
		No início da aula de expressão Físico-motora, os alunos trocam o calçado no balneário. Parte Inicial “Dança do corpo” Para esta atividade, os alunos terão que imitar os gestos feitos pela estagiária ao som da música “ <i>O panda vai à escola</i> ”, de modo a aquecer o organismo para as atividades.	- ginásio - música; - rádio- cd	5min. 10min.	 - imita os gestos

	<p>Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais.</p> <p>Retorno à calma</p>	<p>Parte fundamental “Dança do quadrado” Para esta atividade e como forma de dar seguimento à aula anterior, os alunos relembrarão, juntamente com a estagiária, a parte inicial da coreografia e aprenderão outra parte da mesma. Para isso, a estagiária colocará a música e fará um passo da coreografia, de modo a mostrar aos alunos como se faz. De seguida, os alunos terão que fazer com ela o passo aprendido. Este procedimento será seguido para os vários passos que os alunos irão aprender ao longo da aula. No final, a estagiária colocará a música desde o início e os alunos terão que, com a ajuda da estagiária, tentar fazer a coreografia aprendida nas duas aulas.</p> <p>Parte final “Vamos relaxar” Para relaxar, depois da aula de dança, a estagiária colocará uma música calma e fará com os alunos exercícios de relaxamento. Os alunos terão que imitar a estagiária nos gestos que esta fará.</p> <p>No final da aula de Expressão Físico-motora, os alunos trocam o calçado e a t-shirt.</p>	<p>- música do quadrado; - rádio- cd</p> <p>- música; - rádio- cd</p>	<p>25min.</p> <p>10min.</p> <p>10min.</p>	<p>apresentados pela estagiária.</p> <p>- repete os passos da estagiária; - participa na dança; - movimentar-se ao som da música de forma atempada e coordenada.</p>
		Almoço (1h30min.)			
		Matemática (13.30h/15h)			
Números e Operações	<p>Resolver problemas 1. Resolver problemas de um ou dois</p>	<p>Para dar início à aula de matemática, a estagiária começará por distribuir pelos alunos uma tira de papel com o enunciado de um problema (anexo 10) e estes terão que a colar no caderno diário. De seguida, os alunos terão que o resolver, individualmente, no caderno diário.</p> <p>Enquanto que os alunos resolvem o problema, a estagiária deslocar-se-á pela sala de</p>	<p>- tiras de papel com o problema; - caderno diário.</p>	45min.	- faz corretamente a análise do problema apresentado;

	passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.	forma a observar as dúvidas dos alunos, as representações que fazem para o resolver e as estratégias que usam na sua resolução. No final, e quando a maioria dos alunos tiver o problema resolvido, a estagiária chamará ao quadro, alguns alunos escolhidos previamente, para mostrarem à turma a sua resolução do problema e explicar o modo como pensaram para o fazer. A estagiária, acompanhará o raciocínio de cada aluno, para deste modo, colocar questões acerca da forma de resolução, a fim de que os restantes alunos percebam como cada colega pensou. (Atividade para o Relatório da PES II - Alzira)			- resolve corretamente o problema.
Números e Operações	Adição Multiplicação - multiplicar números naturais.	De seguida, e como forma a dar continuidade à tabuada do 5, a estagiária colocará no quadro cinco pentágonos com um número, múltiplo de 5, no centro (anexo 11). Os alunos terão que escrever em cada vértice do pentágono números iguais, de modo a que a sua soma corresponda ao número que está escrito dentro do pentágono. Ex: dentro do pentágono está o 10. Os alunos terão que colocar em cada vértice o 2. Assim, $2+2+2+2+2=10$ ou $5 \times 2=10$. Para isso, chamará ao quadro, um aluno de cada vez, e este terá que efetuar as somas corretamente, de modo a dar o número contido no pentágono.	- Pentágonos em cartolina	15min.	- pronuncia a tabuada do 5; - faz adições sucessivas; - associa adições sucessivas a uma expressão da multiplicação .
Números e Operações	Multiplicação - multiplicar números naturais.	Posteriormente e como forma de consolidação dos conteúdos abordados, a estagiária solicitará aos alunos que abram o manual na página 37 do livro de fichas e façam a ficha de trabalho (anexo 12). A estagiária projetará no quadro a respetiva ficha e fará, juntamente com os alunos, os exercícios propostos. A correção será feita em conjunto, seguida da realização de cada exercício.	- ficha de trabalho	30min.	- resolve corretamente os exercícios propostos.
		Intervalo (15min.)			
		Matemática (15.15h/16.15h)			
Leitura e Escrita	Transcrever e escrever textos	Para iniciar a aula, a estagiária escreverá o sumário no quadro e os alunos terão que o copiar corretamente para o caderno diário.	- caderno diário	15min.	- copia corretamente o sumário

Números e Operações	<p>Multiplicação - multiplicar números naturais.</p> <p><u>Utilizar adequadamente os termos «dobro», «triplo», «quádruplo» e «quíntuplo».</u></p> <p>Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo.</p> <p>Construir e saber de memória as tabuadas do 2 , do 3 , do 4 , do 5 , do 6 e do 10 .</p>	<p>De seguida e para consolidação das tabuadas abordadas (2 e 5), a estagiária encaminhará os alunos ao ginásio a fim de fazer com eles um jogo intitulado “dominó”. Para esta atividade, a estagiária formará grupos de quatro elementos. Para saber qual o primeiro grupo a jogar, a estagiária dará um dado gigante a um aluno de cada grupo e este terá que o lançar. O aluno que conseguir mais pontos será o primeiro e assim sucessivamente. De seguida, explicará o jogo aos alunos. Este consiste em fazer com que o sapo Bimbo apanhe o maior número de moscas para dar aos seus cinco filhotes sapinhos que estão cheios de fome e se encontram do outro lado. Para isso, estarão espalhadas pelo chão do ginásio várias peças de dominó, contendo operações da tabuada do 2 e do 5 e frases como: o dobro de 3 (anexo 13). É importante referir, que algumas peças terão por trás imagens de moscas coladas com bostique. Estas serão trinta e não estarão à vista dos alunos. Os alunos terão como objetivo tentar apanhar o maior número de moscas para dar aos sapinhos filhotes. Para iniciar o jogo o sapo Bimbo terá uma peça de dominó à sua frente. O primeiro grupo a jogar terá que escolher uma peça de dominó que contenha uma parte igual à da peça inicial, e assim sucessivamente até chegarem aos sapinhos filhotes. No final, os grupos terão que contar todas as moscas que apanharam no total e tentar dividi-las de igual modo pelos cinco sapinhos filhotes. O jogo termina quando os grupos conseguirem arranjar uma forma de dar igual número de moscas a cada sapinho.</p>	- ginásio	45min.	<p>para o caderno diário.</p> <ul style="list-style-type: none"> - pronuncia a tabuada do 2 e do 5; - participa ativamente no jogo; - segue as regras do jogo; - associa “dobro” a 2 vezes uma quantidade; - procura as peças corretas do dominó; - coloca as peças do dominó corretamente
Quarta-feira, 15 de janeiro de 2014					

Português (9h/10.30h)					
Leitura e Escrita	Conhecer o alfabeto e os grafemas. 1. Associar as formas minúscula e maiúscula de todas as letras.	Depois de escutado o toque de entrada, os alunos formam uma fila para se dirigirem à sala de aula. Chegados à sala de aula, começam por arrumar os seus casacos e sentam-se nos respetivos lugares, estabelecidos previamente. De seguida, os alunos abrem o caderno diário e escrevem a data, o nome e o abecedário (minúsculo e maiúsculo).		10min. 10min.	- Escreve corretamente a data, o nome e o abecedário.
Oralidade	Responder corretamente às questões colocadas.	Para iniciar a aula, a estagiária projetará no quadro o poema abordado ao longo da semana “ Sapo sapinho” de Sidónio Muralha. De seguida, pedirá aos alunos para que observem os sinais de pontuação presentes no poema. Assim, os alunos terão que indicar onde se encontram os sinais de pontuação e dizer o seu respetivo nome. No final, a estagiária questionará os alunos acerca de cada sinal de pontuação: 1. <i>Para que serve o ponto final?</i> 2. <i>Onde se coloca o ponto de interrogação?</i> 3. <i>Quando devemos colocar o ponto de exclamação?</i> 4. <i>E a vírgula, quando a colocamos numa frase?</i>	- poema	10min.	- indica os sinais de pontuação presentes no texto; - pronuncia o nome dos sinais de pontuação;
Leitura e Escrita	Mobilizar o conhecimento da pontuação. Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações.	Depois de ter dialogado com os alunos acerca dos seus conhecimentos prévios sobre os sinais de pontuação, a estagiária apresentará um cartaz com os quatro sinais de pontuação, abordados anteriormente (anexo 14). Ao lado estarão as respetivas definições de cada um. Os alunos terão que, um de cada vez, colocar junto do sinal de pontuação a sua definição.	- anexo 14	15min.	- conhece a função de cada sinal de pontuação.
Leitura e Escrita	Transcrever e	De modo, a dar continuidade à exploração do poema abordado, a estagiária apresentará a imagem do sapo e de um elefante (anexo 15). Apresentará, igualmente,	- anexo 15	45min.	- escreve sem erros

	escrever textos <u>Escrever</u> <u>pequenas</u> <u>narrativas, a</u> <u>partir de</u> <u>sugestões do</u> <u>professor</u> , com identificação dos elementos <i>quem, quando,</i> <i>onde, o quê,</i> <i>como.</i>	diferentes cenários (jardim, deserto, floresta, cidade e praia) (anexo 16). Os alunos serão colocados a pares e terão que escrever um texto tendo como personagens o sapo e o elefante e um dos cenários à escolha. A estagiária deslocar-se-á pela sala, enquanto os alunos escrevem os textos, de modo a esclarecer eventuais dúvidas, organizar ideias e corrigir erros ortográficos e de pontuação. Durante o intervalo, a estagiária corrigirá os textos elaborados pelos alunos, para que estes o copiem para uma folha na aula seguinte.	e 16; - sebenta.		ortográficos e de pontuação; - é criativo; - trabalha a pares; - escreve um texto seguindo a sua estrutura.
		Intervalo (30min.)			
Leitura e Escrita	Transcrever e escrever textos	Português (11h/12h) Para iniciar a aula, a estagiária distribuirá uma folha pautada, de modo a que os alunos copiem o seu texto, anteriormente corrigido pela mesma. Depois, e à medida que terminarem de passar o texto, os alunos farão a respetiva ilustração.	- folha pautada.	45min.	- copia sem erros ortográficos e de pontuação e com letra legível; - ilustra o texto de acordo com o que escreveu.
Leitura e Escrita	Ler textos diversos.	No final, cada par lerá para a turma o texto elaborado.		15min.	- lê fluentemente e com clareza .

		Almoço (1h30min.)			
		Estudo do Meio (13.30h/15h)			
Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços.	Os meios de comunicação - reconhecer tipos de comunicação pessoal(correio, telefone...)	<p>Para iniciar a aula de Estudo do Meio, a estagiária começará por projetar no quadro uma imagem de um e-mail (anexo 17). Depois, pedirá a um aluno para ler a mensagem transmitida no e-mail apresentado.</p> <p>Após a leitura do mesmo, a estagiária dialogará com os alunos acerca do que conseguem destacar na imagem, de modo a poderem compreender como se envia e escreve um e-mail.</p> <p>Depois desta pequena demonstração, a estagiária agrupará os alunos e perguntar-lhes-á se querem enviar um e-mail ao sapo Bimbo. Então, cada grupo será um filhote do sapo principal, abordado anteriormente.</p> <p>Assim sendo, entregará as sebatas aos alunos para que estes possam escrever uma mensagem que posteriormente será enviada por via e-mail. De seguida, a estagiária lerá cada texto produzido pelos alunos para que tenha oportunidade de os corrigir.</p>	- imagem de um e-mail.	20min.	- participa no diálogo.
			- sebatas	20min.	- escreve corretamente um e-mail, segundo as indicações da estagiária.
Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços.	Os meios de comunicação - reconhecer tipos de comunicação pessoal(correio, telefone...)	<p>Depois de todas as mensagens estarem escritas, a estagiária conduzirá os alunos para a sala de computadores, a fim de enviarem o e-mail ao “pai sapo”. Antes de iniciarem a escrita do mesmo no computador, a estagiária relembrará os procedimentos de escrita de um e-mail, de modo a esclarecer possíveis dúvidas que possam surgir.</p> <p>Conforme os alunos vão enviando os e-mail’s, receberão resposta. A resposta será enviada pelas estagiárias, que terão acesso a outro computador. Enquanto a estagiária está a escrever a resposta para enviar a cada grupo, os alunos lerão em voz alta o e-mail que enviaram ao “pai sapo”. Depois disso, passarão, então, à leitura do e-mail recebido. Assim sendo, toda a turma saberá os e-mail’s que cada grupo enviou e as respostas que obteram.</p>	- computadores; - sebatas.	50min.	- escreve e envia corretamente o e-mail.
		Intervalo (15min.)			
		Expressões (15.15h/16.15h)			
Leitura e Escrita	Transcrever e escrever textos	<p>Para iniciar a aula, passaremos à escrita do sumário. Assim sendo, os alunos abrirão o caderno diário e copiarão o sumário que a estagiária escreverá no quadro.</p>	- caderno diário	10min.	- copia corretamente o sumário para o caderno

Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão	Dobragem - Fazer dobragens;	<p>Para iniciar a aula de expressões, a estagiária proporá aos alunos a construção de um sapo em origami. Para isso, projetará, no quadro, uma imagem como exemplo. (anexo 18) Depois disso, entregará uma folha verde, a cada aluno e irá demonstrando passo a passo para que estes consigam acompanhar a sua construção. No final de todos os sapinhos estarem terminados, os alunos poderão desenhar alguns órgãos como os olhos e a boca, de modo a tornar o seu sapinho mais interessante e apelativo. Depois de todos os sapinhos estarem terminados, a estagiária colocará em cima de uma mesa uma cartolina intitulada “Os sapinhos do 2.ºD” e um a um terá que o colar no local que pretender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - imagem (exemplo); - folhas verdes; - cartolina. 	50min.	<p>diário.</p> <p>- segue os passos orientados pela estagiária, de modo a construir o sapinho.</p>
---	--	--	---	--------	--

Anexo 2 – Autorização para os Encarregados de Educação

Exmo. Sr. ou Sra.

Encarregado(a) de Educação

No âmbito do curso Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretendo realizar um estudo com o grupo de alunos no qual o seu educando está inserido, centrado na área curricular de Português. Para este estudo serão apresentadas, aos alunos, diversas atividades que apelam e estimulam à escrita, desenvolvendo do mesmo modo a sua criatividade e imaginação.

Desta forma será fundamental para o meu estudo proceder à recolha de dados através de registos fotográficos, audiovisuais e de documentos como as tarefas realizadas pelos alunos, pelo que venho por este meio solicitar a sua colaboração para estas recolhas. Importa, ainda, referir que os dados recolhidos são confidenciais e apenas serão utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Grata pela atenção.

Barroselas, 11 de novembro de 2013

A mestrandas,

(Fabiana Alpoim)

Eu _____ Encarregado(a) de
Educação do aluno(a) _____ declaro
que autorizo o registo fotográfico, gravação audiovisual e a participação do meu educando
nas tarefas propostas.

(Assinatura)

Anexo 3 – Questionário inicial

Questionário

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Gostas de escrever?

☐ Sim

☐ Não

2. O que gostas de escrever? _____

3. Depois de escreveres, costumás ler o que escreves?

☐ Sim

☐ Não

Porquê? _____

4. Onde costumás escrever?

☐ No caderno

☐ No computador

☐ No tablet

☐ No telemóvel

☐ No diário

☐ Em folhas

5. A quem mostras as coisas que escreves?

☐ À professora

☐ À família

☐ Aos amigos

Porquê? _____

6. Os teus pais dizem-te para escreveres?

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

O quê? _____

7. Escreves bem?

☐ Sim

☐ Não

☐ Mais ou menos

Por que dizes isso?

8. O que fazes quando não sabes escrever uma palavra?

9. O que gostarias de aprender para escrever melhor?

Anexo 4 – Questionário final

Questionário

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Das atividades de escrita realizadas, seleciona as que mais gostaste:

a) Planeta poluído ☐

b) Títulos imaginários ☐

c) Rena Rodolfo ☐

d) Personagem misteriosa ☐

e) Programa Cartoon ☐

Justifica as tuas opções.

2. Com as atividades realizadas, achas que aprendeste algo de novo?

☐ Sim

☐ Não

O quê?

3. Através destas atividades, passaste a gostar mais de escrever?

☐ Sim

☐ Não

Por que dizes isso?

4. Achas que estas atividades te ajudaram a escrever melhor?

☐ Sim

☐ Não

Por que dizes isso?

5. Estás a escrever alguma coisa por iniciativa própria?

☐ Sim

☐ Não

O quê?

Anexo 5 – Ficha de organização das ideias

Nome: _____

Data: ____/____/____

Questões

Qual é a personagem? _____

Como se chama? _____

Como é? _____

Onde vive? _____

Como é o lugar? _____

O que aconteceu?

Primeiro: _____

Depois: _____

Como acabou? _____

Anexo 6 - Ficha de registo das produções escritas dos alunos

Atividade 1: *Planeta Poluído*

Categoria da atividade: pares

Fluência (quantidade de ideias produzidas)			1	2	3
	Observações				

Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)			1	2	3
	Observações				

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
		Localização espacial inicial	1	2
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
		Sequencialização dos eventos	1	2
		Fechamento	1	2

Nota:

Nas categorias Fluência e Flexibilidade foi atribuído o nível baixo (1) quando registamos até três evidências, o nível médio (2) até seis e o nível elevado (3) mais de seis evidências.

Na categoria Elaboração, mais precisamente para os parâmetros Localização temporal inicial; Localização espacial inicial; Sequencialização dos eventos e Fechamento, o nível (1) significa que o aluno refere o que se pretende com cada um dos critérios de avaliação de uma narrativa. O nível (2) significa que não refere.

Na categoria Elaboração, mais precisamente para o parâmetro Envolvimento das personagens na ação, o nível (1) significa que se compreende o papel das personagens, bem como a sua caracterização. O nível (2) significa que se compreende o papel das personagens ou a sua caracterização.

Anexo 7 - Ficha de registo das produções escritas dos alunos

Atividade 2: *Títulos imaginários*

Categoria da atividade: individual

Fluência (quantidade de ideias produzidas)			1	2	3
	Observações				

Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)			1	2	3
	Observações				

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
		Localização espacial inicial	1	2
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
		Sequencialização dos eventos	1	2
		Fechamento	1	2

Nota:

Nas categorias Fluência e Flexibilidade foi atribuído o nível baixo (1) quando registamos até três evidências, o nível médio (2) até seis e o nível elevado (3) mais de seis evidências.

Na categoria Elaboração, mais precisamente para os parâmetros Localização temporal inicial; Localização espacial inicial; Sequencialização dos eventos e Fechamento, o nível (1) significa que o aluno refere o que se pretende com cada um dos critérios de avaliação de uma narrativa. O nível (2) significa que não refere.

Na categoria Elaboração, mais precisamente para o parâmetro Envolvimento das personagens na ação, o nível (1) significa que se compreende o papel das personagens, bem como a sua caracterização. O nível (2) significa que se compreende o papel das personagens ou a sua caracterização.

Anexo 8 - Ficha de registo das produções escritas dos alunos

Atividade 3: *Rena Rodolfo*

Categoria da atividade: pares

Fluência (quantidade de ideias produzidas)			1	2	3
	Observações				

Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)			1	2	3
	Observações				

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
		Localização espacial inicial	1	2
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
		Sequencialização dos eventos	1	2
		Fechamento	1	2

Nota:

Nas categorias Fluência e Flexibilidade foi atribuído o nível baixo (1) quando registamos até três evidências, o nível médio (2) até seis e o nível elevado (3) mais de seis evidências.

Na categoria Elaboração, mais precisamente para os parâmetros Localização temporal inicial; Localização espacial inicial; Sequencialização dos eventos e Fechamento, o nível (1) significa que o aluno refere o que se pretende com cada um dos critérios de avaliação de uma narrativa. O nível (2) significa que não refere.

Na categoria Elaboração, mais precisamente para o parâmetro Envolvimento das personagens na ação, o nível (1) significa que se compreende o papel das personagens, bem como a sua caracterização. O nível (2) significa que se compreende o papel das personagens ou a sua caracterização.

Anexo 9 - Ficha de registo das produções escritas dos alunos

Atividade 4: *Personagem misteriosa*

Categoria da atividade: individual

Fluência (quantidade de ideias produzidas)			1	2	3
	Observações				

Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)			1	2	3
	Observações				

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
		Localização espacial inicial	1	2
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
		Sequencialização dos eventos	1	2
		Fechamento	1	2

Nota:

Nas categorias Fluência e Flexibilidade foi atribuído o nível baixo (1) quando registamos até três evidências, o nível médio (2) até seis e o nível elevado (3) mais de seis evidências.

Na categoria Elaboração, mais precisamente para os parâmetros Localização temporal inicial; Localização espacial inicial; Sequencialização dos eventos e Fechamento, o nível (1) significa que o aluno refere o que se pretende com cada um dos critérios de avaliação de uma narrativa. O nível (2) significa que não refere.

Na categoria Elaboração, mais precisamente para o parâmetro Envolvimento das personagens na ação, o nível (1) significa que se compreende o papel das personagens, bem como a sua caracterização. O nível (2) significa que se compreende o papel das personagens ou a sua caracterização.

Anexo 10 - Ficha de registo das produções escritas dos alunos

Atividade 5: *Programa Cartoon*

Categoria da atividade: pares

Fluência (quantidade de ideias produzidas)			1	2	3
	Observações				

Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)			1	2	3
	Observações				

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
		Localização espacial inicial	1	2
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
		Sequencialização dos eventos	1	2
		Fechamento	1	2

Nota:

Nas categorias Fluência e Flexibilidade foi atribuído o nível baixo (1) quando registamos até três evidências, o nível médio (2) até seis e o nível elevado (3) mais de seis evidências.

Na categoria Elaboração, mais precisamente para os parâmetros Localização temporal inicial; Localização espacial inicial; Sequencialização dos eventos e Fechamento, o nível (1) significa que o aluno refere o que se pretende com cada um dos critérios de avaliação de uma narrativa. O nível (2) significa que não refere.

Na categoria Elaboração, mais precisamente para o parâmetro Envolvimento das personagens na ação, o nível (1) significa que se compreende o papel das personagens, bem como a sua caracterização. O nível (2) significa que se compreende o papel das personagens ou a sua caracterização.

Anexo 11 – Resultados do questionário inicial

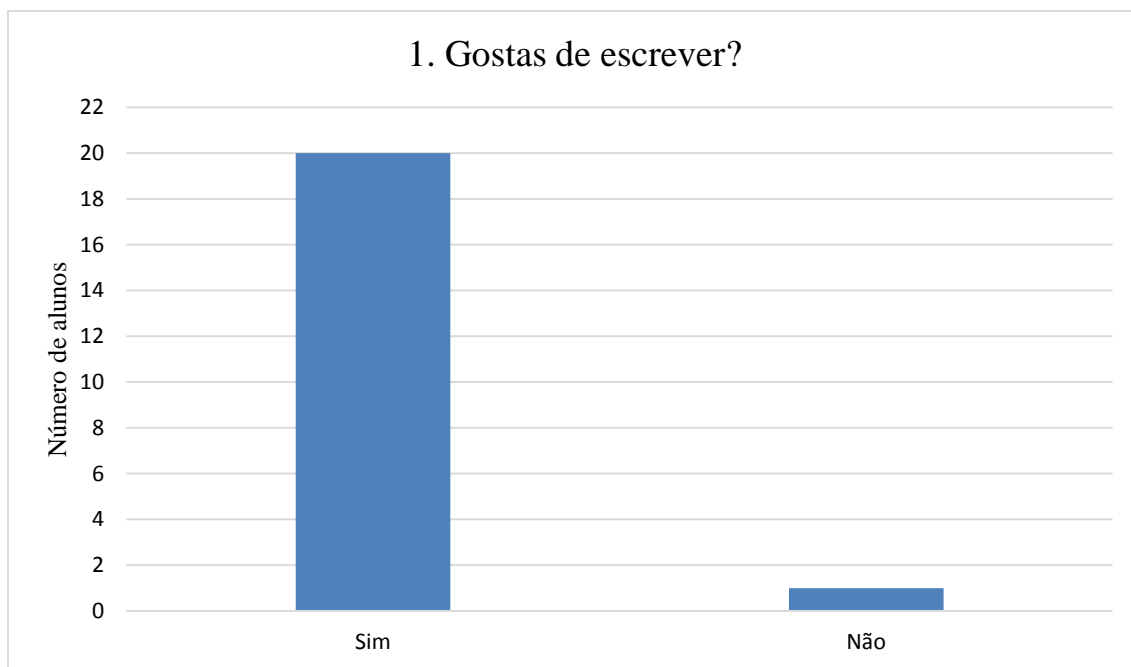


Gráfico 1 – Opção dos alunos relativamente à escrita



Gráfico 2 - Preferências de escrita dos alunos

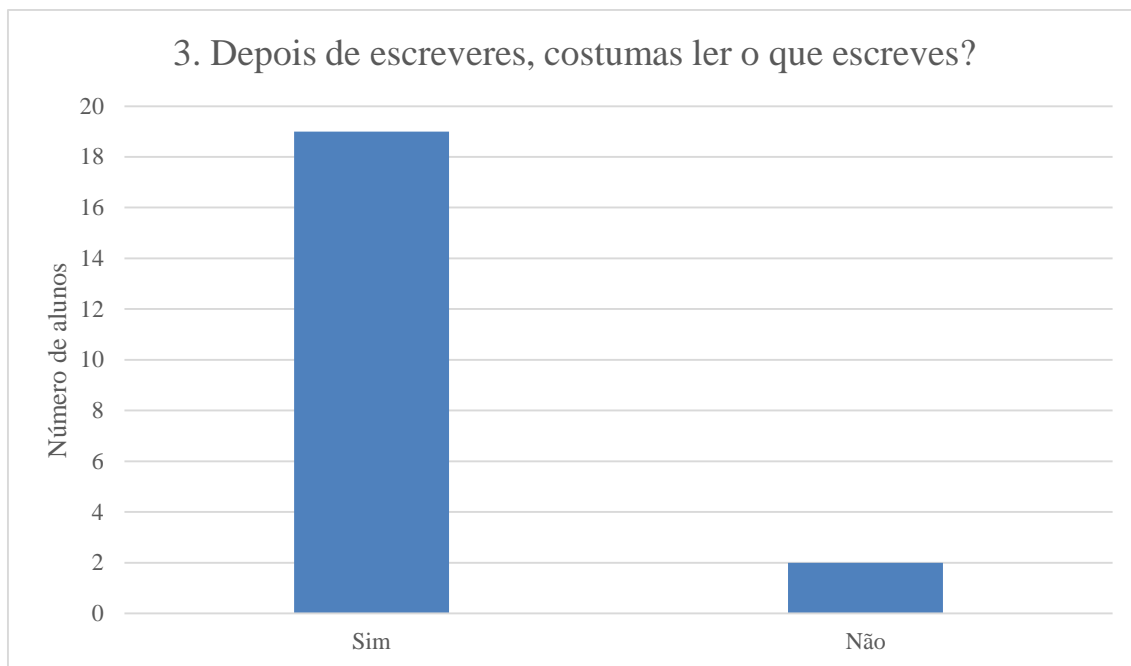


Gráfico 3- Opção dos alunos relativamente à revisão

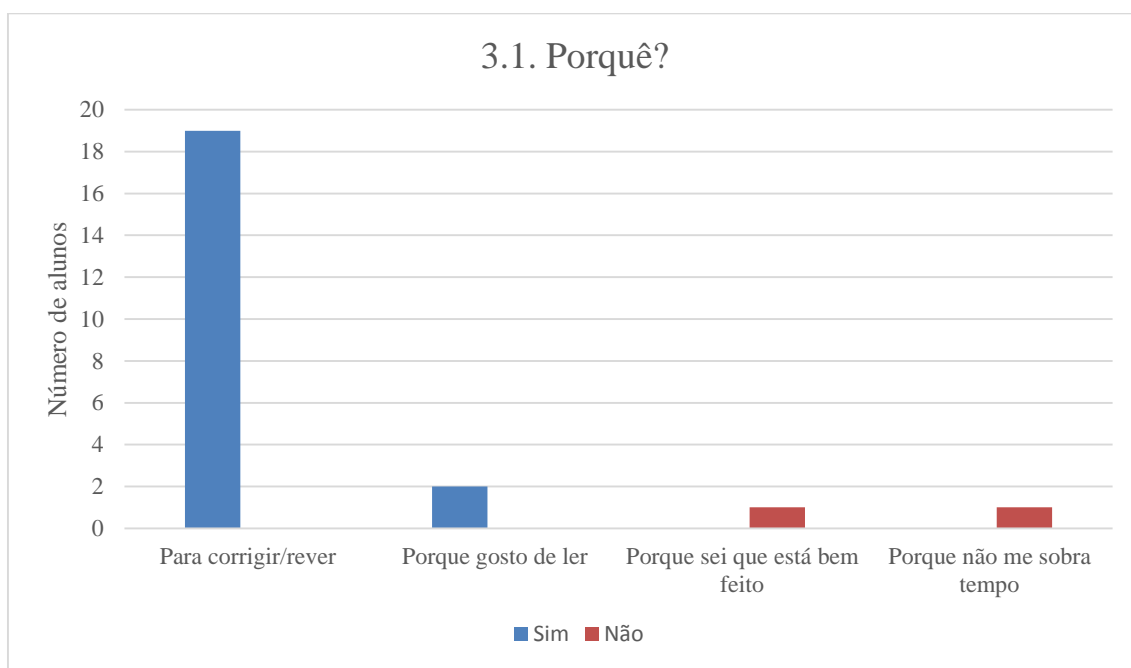


Gráfico 3.1- Motivo pelo qual os alunos leem ou não o que escrevem

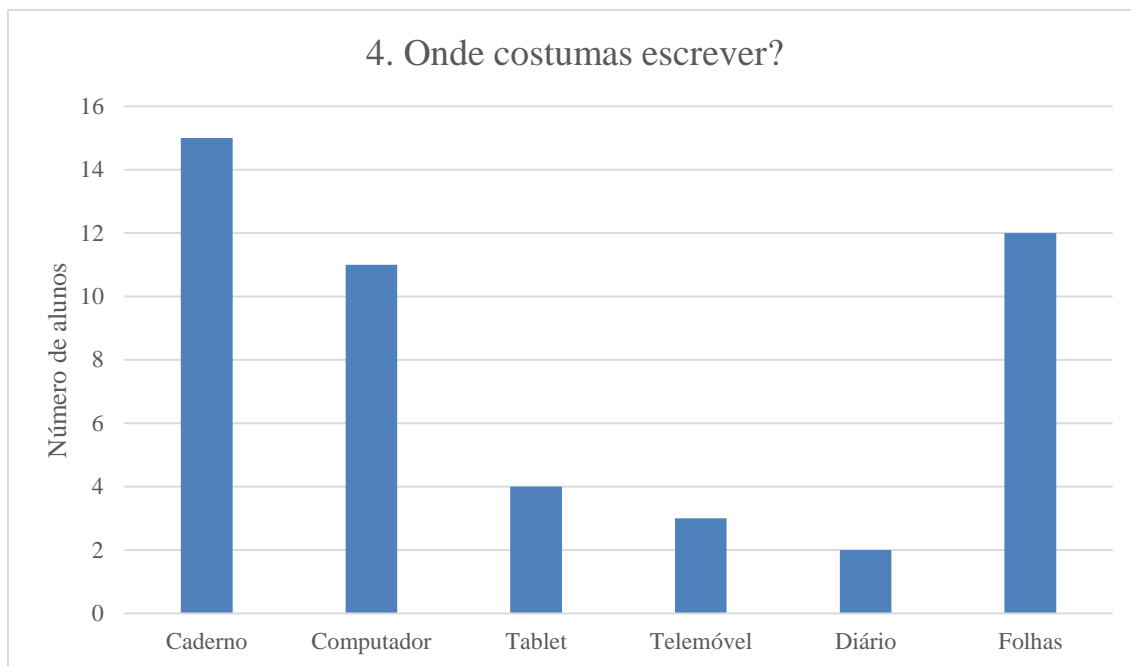


Gráfico 4- Instrumentos utilizados pelos alunos para escrever

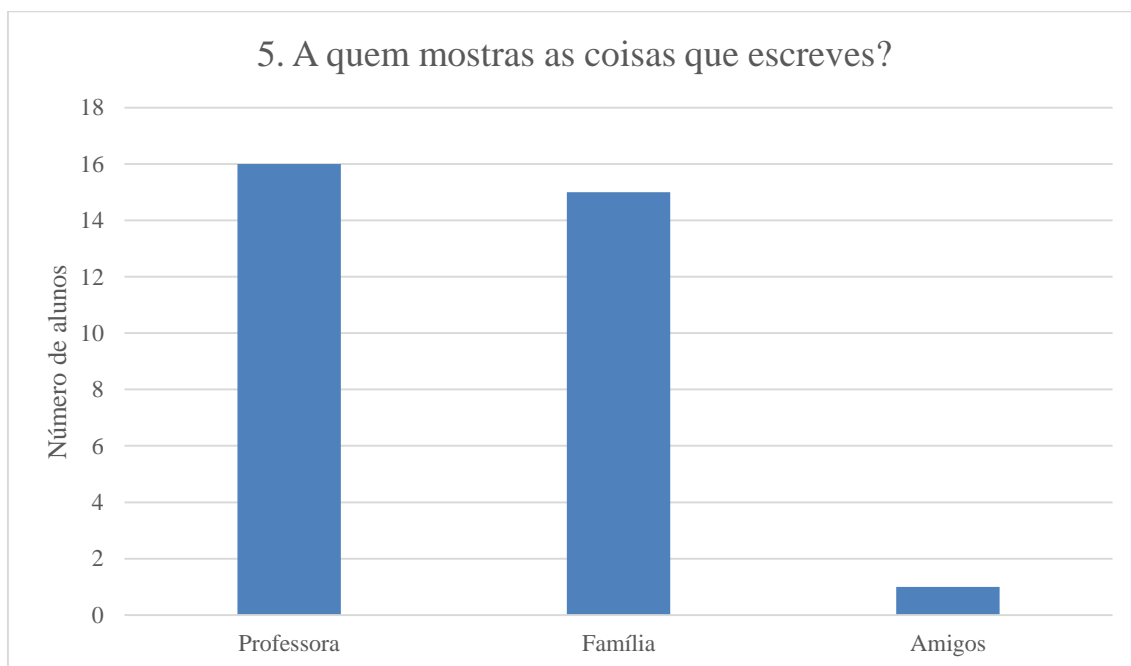


Gráfico 5 – Pessoas a quem os textos são mostrados

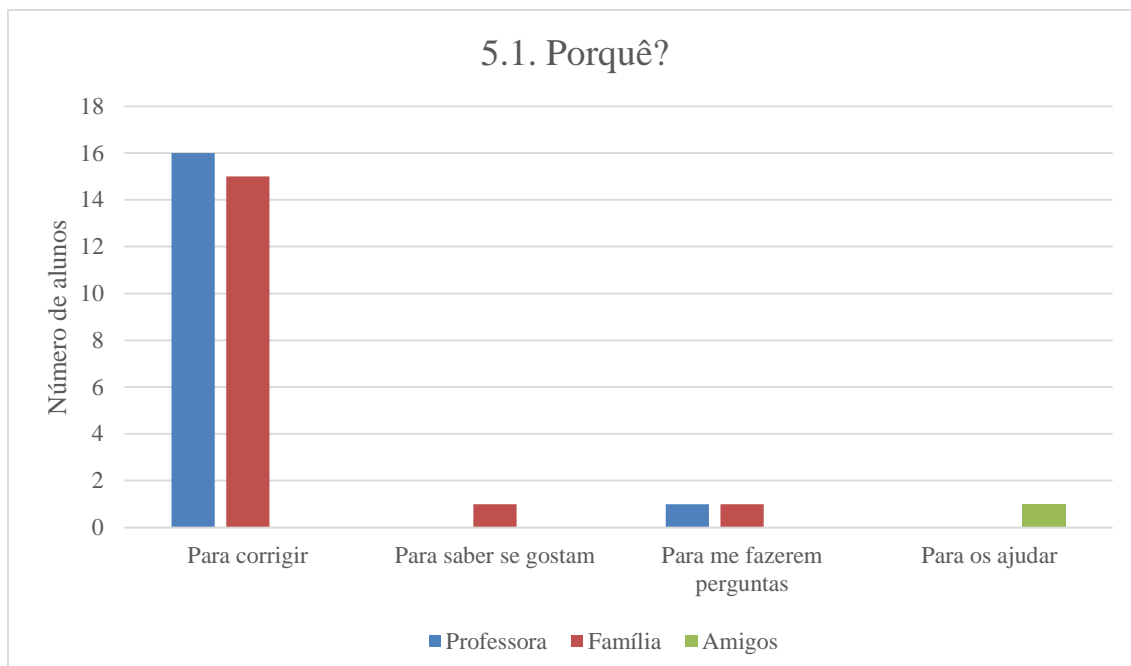


Gráfico 5.1 – Motivo pelo qual os alunos mostram o que escrevem

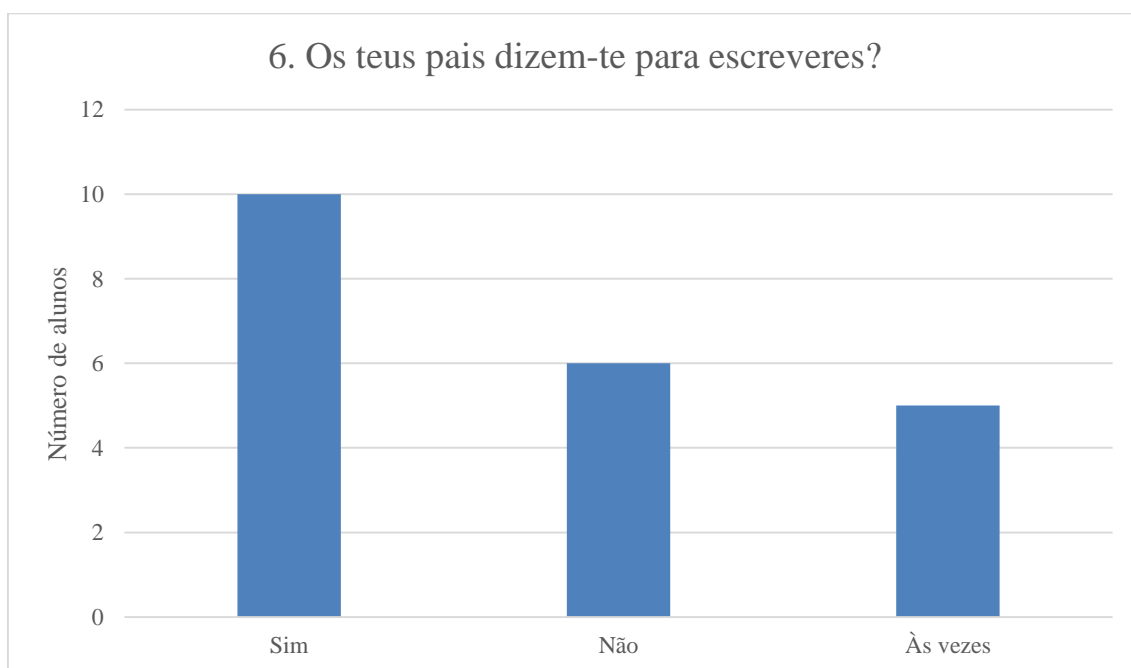


Gráfico 6 – Influência dos pais relativamente à escrita

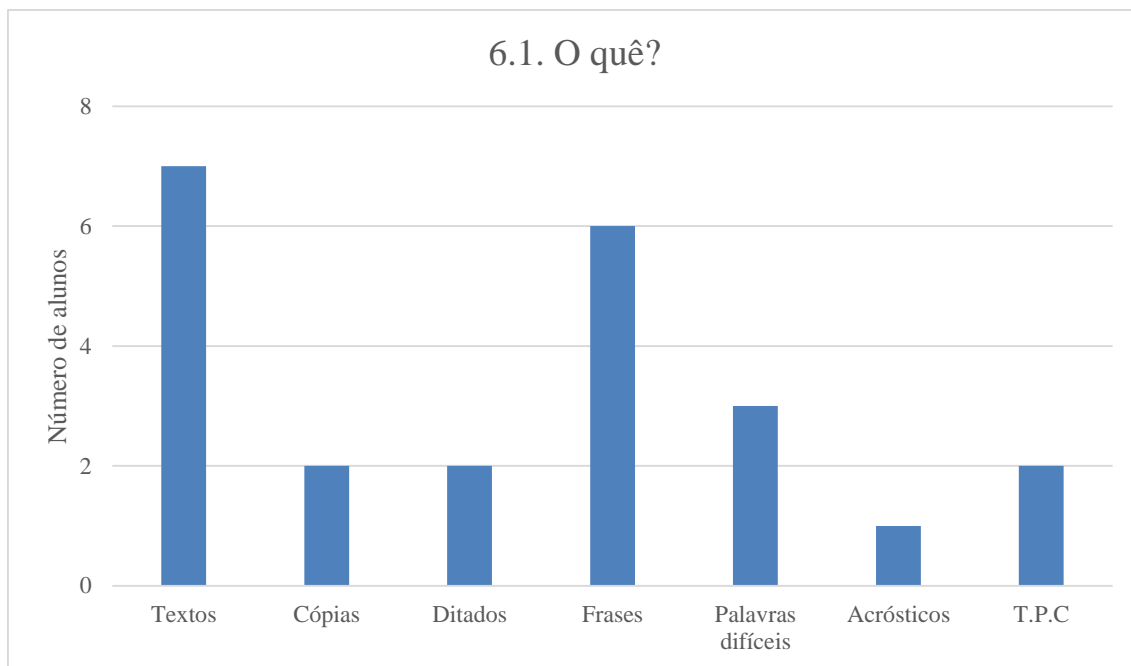


Gráfico 6.1 – Solicitações dos pais

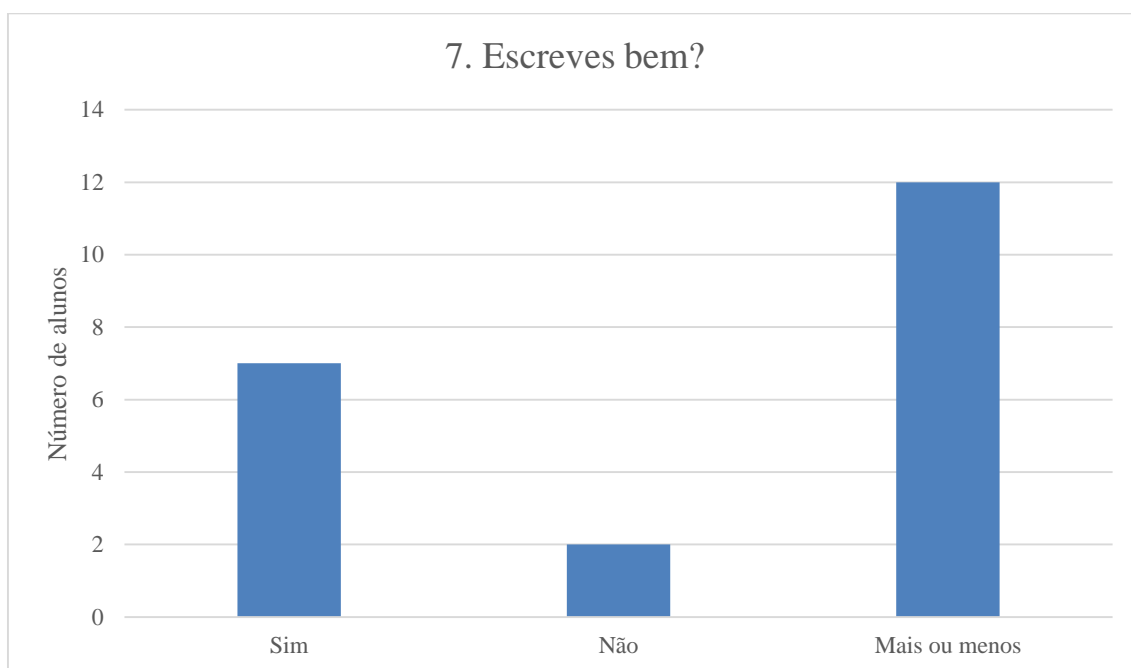


Gráfico 7 – Perceção dos alunos relativamente à sua escrita

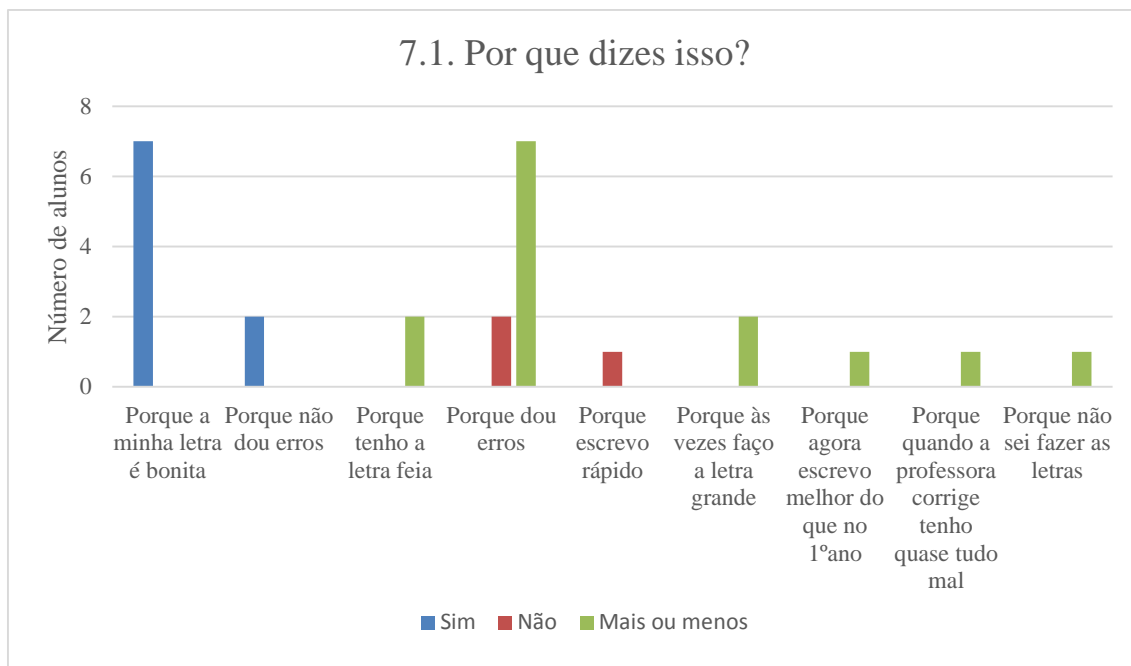


Gráfico 7.1 – Justificações dos alunos

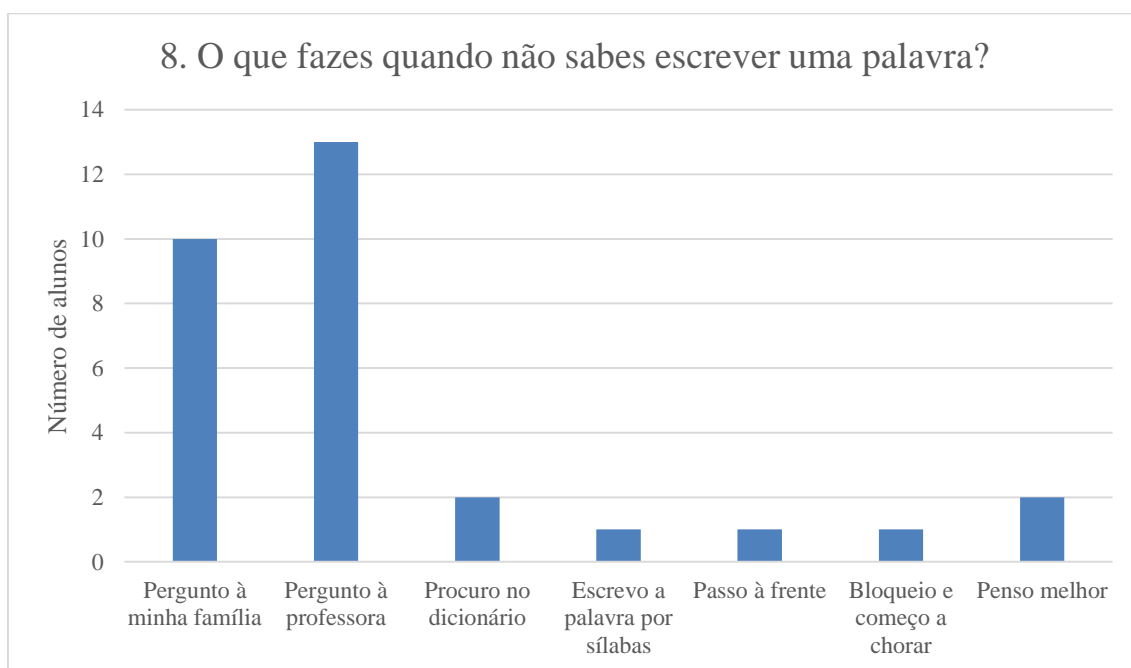


Gráfico 8 – Ações dos alunos perante uma dificuldade

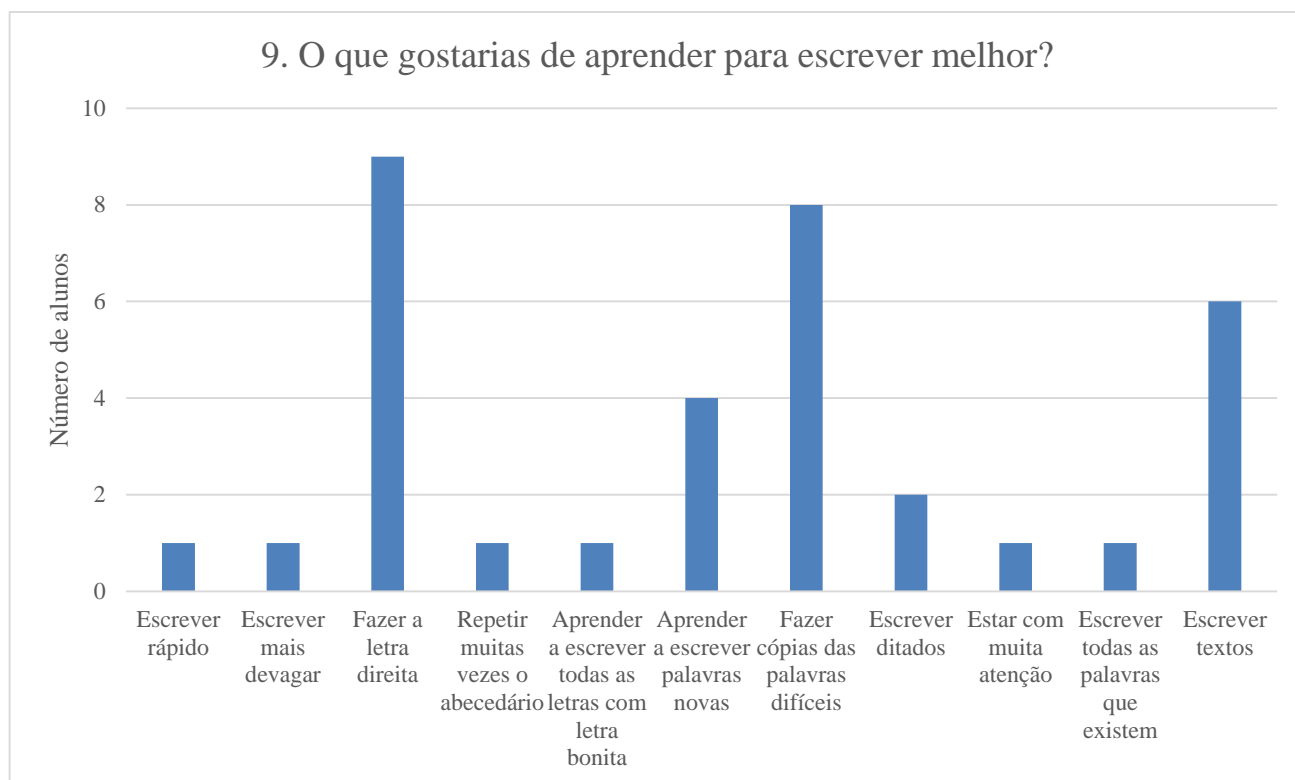


Gráfico 9 – Opinião dos alunos para o desenvolvimento da sua escrita

Anexo 12 – Atividade 1

Ficha de registo do aluno A1

Atividade 1: *Planeta Poluído*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “menino chamado João;” - “viu na televisão que o planeta Terra estava poluído;” - “está na hora de ires para a cama;” - “começou a sonhar com um balde de água;” - “foi brincar para o jardim;” - “foi brincar com um balde de água e uma vassoura;” - “foi para a nave com o seu amigo astronauta;” - “que se chamava António;” - “O João e o António foram limpar o planeta Terra;” - “foram os dois lanchar para a casa do João.”		

		1	2	3
		X		
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “um menino chamado João viu na televisão que o planeta Terra estava poluído;” - “foram os dois lanchar para a casa do João.”		

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Certa noite” - “De manhã”		
		Localização espacial inicial	1	2
			X	
		- “jardim” - “planeta Terra”		
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
				X
		Personagem principal: João		

		Personagem secundária: mãe; astronauta António		
		Sequencialização dos eventos	1	2
		- “Depois” - “De seguida”	X	
		Fechamento	1	2
			X	
		- “O João e o António depois de terem acabado de limpar o planeta Terra foram os dois lanchar para a casa do João.”		

Ficha de registo do aluno A2

Atividade 1: *Planeta Poluído*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “menino chamado Daniel;” - “estava a brincar com o seu cão;” - “que se chamava Quico;” - “mãe chamada Matilde;” - “Daniel vai para a cama;” - “foi para a cama e adormeceu;” - “sonhou que tinha ido com o seu cão limpar a nave do extraterrestre;” - “Os dois limpavam o planeta Terra;” - “O planeta Terra ficou muito limpo para sempre.”		

		1	2	3
		X		
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “um menino chamado Daniel estava a brincar com o seu cão que se chamava Quico;” - “Sonhou que tinha ido com o seu cão limpar a nave do extraterrestre.”		

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Era uma vez”		
		Localização espacial inicial	1	2
				X
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
				X
		Personagem principal: Daniel Personagem secundária: Cão Quico; mãe Matilde		
		Sequencialização dos eventos	1	2
				X
		Fechamento	1	2

			X	
		- “O planeta Terra ficou muito limpo para sempre.”		

Ficha de registo do aluno A3

Atividade 1: *Planeta Poluído*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “menino chamado Ricardo; - “cão Neco;” - “estavam a ver televisão;” - “apareceu no telejornal um senhor a falar de um planeta em perigo;” - “a mãe olhou para o relógio;” - “são horas de ires para a tua cama;” - “quando estava a dormir começou a sonhar com um balde de água; - “estava um belo dia de sol;” - “o Ricardo e o seu cão Neco andavam a correr com um balde de água e uma esfregona;” - “encontraram uma nave e entraram;” - “Essa nave levou-os para o Espaço;” - “Quando lá chegaram começaram a limpar o planeta Terra;” - “Quando terminaram voltaram para casa;” - “ficaram muito felizes porque ajudaram o planeta.”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “Certa noite um menino chamado Ricardo e o seu cão Neco estavam a ver televisão;” - “quando estava a dormir começou a sonhar com um balde de água;” - “estava um belo dia de sol;” - “Quando terminaram voltaram para casa;” - “Os dois ficaram muito felizes porque ajudaram o planeta.”		

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Certa noite” - “De manhã”		

		Localização espacial inicial	1	2
			X	
		- “Espaço” - “casa.”		
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
				X
		Personagem principal: Ricardo; cão Neco. Personagem secundária: senhor do telejornal; mãe.		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “De repente”		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “Os dois ficaram muito felizes porque ajudaram o planeta.”		

Ficha de registo do aluno A4

Atividade 1: *Planeta Poluído*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “menino que se chamava João;” - “estava na sala da sua casa;” - “o cão que se chamava Becas;” - “estava a ver televisão;” - “o planeta estava poluído;” - “são horas de ir para a cama;” - “o João e o seu cão começam a sonhar que andavam a correr com um balde de água e uma esfregona;” - “viu uma nave espacial;” - “dentro da nave estava um extraterrestre;” - “foram para o planeta;” - “juntos limpavam a Terra;” - “foram de volta para casa muito felizes porque o planeta já não estava poluído.”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “um menino que se chamava João estava na sala da sua casa com o cão que se chamava Becas;” - “Ele estava a ver televisão e viu que o planeta estava poluído;” - “Então, o João e o seu cão começam a sonhar que andavam a correr com um balde de água e uma esfregona.” - “viu uma nave espacial;” - “Eles foram de volta para casa muito felizes porque o planeta já não estava poluído.”		

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Era uma vez”		
		Localização espacial inicial	1	2
			X	
		- “sala da sua casa”		

		- “planeta Terra.”		
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
				X
		Personagem principal: João; cão Becas. Personagem secundária: mãe. Figurante: extraterrestre.		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “Então” - “De repente”		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “Eles foram de volta para casa muito felizes porque o planeta já não estava poluído.”		

Ficha de registo do aluno A5

Atividade 1: *Planeta Poluído*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “menino chamado Bruno;” - “o seu amigo cão;” - “estavam a ver televisão;” - “Bruno, são horas de ir para a cama;” - “Quando o Bruno adormeceu teve um sonho;” - “envolia água;” - “O Bruno e o seu amigo cão pegaram numa vassoura e num balde;” - “foram ter com um extraterrestre que estava numa nave vermelha;” - “os três foram ao Espaço para limpar a Terra do fumo das fábricas.”		

		1	2	3
		X		
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “um menino chamado Bruno e o seu amigo cão estavam a ver televisão;” - “Quando o Bruno adormeceu teve um sonho;” - “os três foram ao Espaço para limpar a Terra do fumo das fábricas.”		

<div>Elaboração</div> <div>(qualidade e aperfeiçoamento das ideias)</div>	<div>Observações</div>	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		“Numa certa noite”		
		Localização espacial inicial	1	2
			X	
		- “Espaço”		
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
				X
		Personagem principal: Bruno; cão Personagem secundária: mãe; extraterrestre.		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “No dia seguinte”		

		Fechamento	1	2
			X	
		- “Os três foram ao Espaço para limpar a Terra do fumo das fábricas.”		

Anexo 13 – Atividade 2

Ficha de registo do aluno A1

Atividade 2: *Títulos imaginários (A mochila que participou no concurso “Quem Quer Ser Milionário?”)*

Categoria da atividade: individual

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “mochila chamada Gabriel;” - “entrou num concurso “Quem Quer Ser Milionário?;” - “alta;” - “magra;” - “azul;” - “vive na rua das Flores, n.º 42 Barroelas;” - “o lugar onde ela vive é grande e muito colorido;” - “a mochila foi ao café tomar um café;” - “encontrou os seus amigos;” - “Tomé, Lucas e João;” - “foi para casa com os seus amigos brincar para o jardim;” - “foi para a sua cama descansar.”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “uma mochila chamada Gabriel entrou num concurso “Quem Quer Ser Milionário?;” - “Ela é alta, magra e azul. A mochila vive na rua das Flores, n.º42 Barroelas. O lugar onde ela vive é grande e muito colorido;” - “De seguida, a mochila foi ao café tomar um café e encontrou os seus amigos chamados Tomé, Lucas e João;” - “Depois, foi para casa com os seus amigos brincar para o jardim. No final foi para a sua cama descansar.”		

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Certo dia”		
		Localização espacial inicial	1	2
		- “café” - “casa” - “jardim”	X	
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: Gabriel Personagem secundária: Tomé, Lucas e João - “Ela é alta, magra e azul. A mochila vive na rua das Flores, n.42 Barroselas. O lugar onde ela vive é grande e muito colorido.”		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “De seguida” - “Depois” - “No final”		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “No final foi para a sua cama descansar.”		

Ficha de registo do aluno A2

Atividade 2: *Títulos imaginários (A formiga viciada no futebol.)*

Categoria da atividade: individual

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “formiga chamada Manuela;” - “é baixa;” - “magra;” - “vive numa casa baixa em Barrosetas;” - “tem uma cozinha;” - “sala de estar;” - “um quarto;” - “ela gosta de futebol;” - “foi comprar água, fruta e hortícolas;” - “No fim do dia foi ver um jogo de futebol.”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “uma formiga chamada Manuela. Ela é baixa e magra;” - “Vive numa casa baixa em Barrosetas. Tem uma cozinha, sala de estar e um quarto;” - “Ela gosta de futebol;” - “A formiga foi comprar água, fruta e hortícolas. No fim do dia foi ver um jogo de futebol.”		

		Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Era uma vez” - “No fim do dia”		
		Localização espacial inicial	1	2
				X
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: formiga Manuela		

		- “é baixa e magra. Vive numa casa baixa em Barroelas. Ela gosta de futebol.”		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “No fim”		
		Fechamento	1	2
			X	
		“No fim do dia, a formiga foi ver um jogo de futebol.”		

Ficha de registo do aluno A3

Atividade 2: *Títulos imaginários (A mochila que participou no concurso “Quem Quer Ser Milionário?”)*

Categoria da atividade: individual

Fluência (quantidade de ideias produzidas)			1	2	3
					X
	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “uma mochila que se chamava Rodrigo;” - “é bonita;” - “magra;” - “tem uma boca pequenina;” - “vive em Viana;” - “numa rua cheia de flores;” - “Um dia perguntou à mãe se podia ir ao concurso;” - “a mãe respondeu-lhe que não;” - “porque ela não podia;” - “Ele foi para o quarto chorar;” - “a mãe disse: podes ir porque eu também vou;” - “chegaram à festa e começaram a dançar.” 			

Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)			1	2	3
			X		
	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “uma mochila que se chamava Rodrigo. A mochila é bonita, magra e tem uma boca pequenina. Vive em Viana numa rua cheia de flores;” - “Um dia perguntou à mãe se podia ir ao concurso. A mãe respondeu-lhe que não porque ela não podia. Ele foi para o quarto chorar e a mãe disse: podes ir porque eu também vou;” - “Chegaram à festa e começaram a dançar.” 			

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Era uma vez”		
		Localização espacial inicial	1	2
				X

		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: Rodrigo; mãe - “A mochila é bonita, magra e tem uma boca pequenina. Vive em Viana numa rua cheia de flores.”		
		Sequencialização dos eventos	1	2
				X
		Fechamento	1	2
			X	
		- “Chegaram à festa e começaram a dançar.”		

Ficha de registo do aluno A4

Atividade 2: *Títulos imaginários (O Pai Natal foi de férias em dezembro)*

Categoria da atividade: individual

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “Pai Natal que se chamava Rui;” - “tem barba branca e grande;” - “é bem constituído;” - “bem comportado;” - “simpático;” - “vive no Pólo Norte;” - “lá é muito gelado;” - “estava a ver televisão;” - “pensou ir à noite, em dezembro, dar presentes aos meninos;” - “foi carregado de presentes;” - “subiu as escadas até à chaminé;” - “desceu por uma corda para dentro da casa do menino;” - “deixou dez presentes;” - “o menino acordou e perguntou ao Pai Natal: posso dar uma volta nas renas?;” - “chegaram à casa do menino e ele disse obrigado;” - “De manhã, o menino foi ver os presentes e ficou muito feliz.” 		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “um Pai Natal que se chamava Rui. Tem barba branca e grande. É bem constituído, bem comportado e simpático. Ele vive no Pólo Norte e lá é muito gelado;” - “O Pai Natal estava a ver televisão e pensou ir à noite, em dezembro, dar presentes aos meninos. O Pai Natal foi carregado de presentes;” - “Subiu as escadas até à chaminé, desceu por uma corda para dentro da casa do menino. Deixou dez presentes na casa;” - “De repente, o menino acordou e perguntou ao Pai Natal se podia dar 		

		uma volta nas renas. Chegaram à casa do menino e ele disse ao Pai Natal: obrigado.”
--	--	---

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Era uma vez” - “De manhã”		
		Localização espacial inicial	1	2
				X
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: Rui; menino Figurante: meninos - “Era uma vez um Pai Natal que se chamava Rui. Ele tem barba branca e grande. É bem constituído, bem comportado e simpático. Vive no Pólo-Norte e lá é muito gelado.”		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “De repente”		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “De manhã, o menino foi ver os presentes e ficou muito feliz.”		

Ficha de registo do aluno A5

Atividade 2: *Títulos imaginários (O dia em que uma nave aterrou no pátio da escola.)*

Categoria da atividade: Individual

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “na escola das naves, os amigos do Luís fizeram uma corrida;” - “Passaram pelo oceano e pela selva;” - “o Luís para despistar os amigos disse: o oceano é para a direita;” - “o Luís ganhou mas fez batotice;” - “os amigos ficaram zangados com ele;” - “o Luís aprendeu a lição;” - “foram lanchar à casa do Luís para festejarem;” - “A casa do Luís fica em Aldreu;” - “é um sítio muito bonito;” - “tem muitas plantas e animais.”		

		1	2	3
		X		
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “na escola das naves os amigos do Luís fizeram uma corrida. Passaram pelo oceano e pela selva;” - “O Luís para despistar os amigos disse: o oceano é para a direita. O Luís ganhou mas fez batotice, por isso os amigos ficaram zangados com ele;” - “Desde esse dia, o Luís aprendeu a lição e foram lanchar à casa dele para festejarem. A casa do Luís ficam em Aldreu. É um sítio muito bonito e tem muitas plantas e animais.”		

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
		- “Num certo dia”	X	
		Localização espacial inicial	1	2
		- “escola das naves;” - “oceano;” - “selva;” - “casa do Luís.”	X	

		Envolvimento das personagens na ação	1	2
				X
		Personagem principal: Luís; amigos do Luís		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “Por isso”		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “Desde esse dia o Luís aprendeu a lição e foram lanchar à casa dele para festejarem.”		

Anexo 14 – Atividade 3

Ficha de registo do aluno A1

Atividade 3: *Rena Rodolfo*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “O Rodolfo era magro;” - “alto;” - “castanho;” - “tinha o nariz encarnado;” - “usava bolas azuis nas orelhas;” - “O Rodolfo morava no Pólo-Norte;” - “Era um sítio muito gelado;” - “As renas que gozavam com o Rodolfo chamavam-se: Gabriel, Rúben, Diogo, Simão, Daniel e Alexandre;” - “eram bem constituídas e altas;” - “O Pai Natal era gordo, baixo;” - “chamava-se Tiago;” - “O trenó do Pai Natal, Tiago, era azul, comprido e baixo;” - “O Rodolfo foi com o Tiago para Portugal entregar muitas prendas às crianças;” - “As renas nunca mais gozaram com o Rodolfo porque ele era muito especial.”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “O Rodolfo era magro, alto, castanho e tinha o nariz encarnado. Ele usava bolas azuis nas orelhas;” - “O Rodolfo morava no Pólo Norte. Era um sítio muito gelado;” - “As renas que gozavam com o Rodolfo chamavam-se: Gabriel, Rúben, Diogo, Simão, Daniel e Alexandre. Estas renas eram bem constituídas e altas;” - “O Pai Natal era gordo, baixo e chamava-se Tiago. O trenó do Pai Natal, Tiago, era azul, comprido e baixo;”		

		- “O Rodolfo foi com o Tiago para Portugal entregar muitas prendas às crianças;” - “As renas nunca mais gozaram com o Rodolfo porque ele era muito especial.”
--	--	--

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
				X
		Localização espacial inicial	1	2
				X
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: Rodolfo Personagem secundária: Gabriel, Rúben, Diogo, Simão, Daniel e Alexandre; Pai Natal - “O Rodolfo era magro, alto, castanho e tinha o nariz encarnado. Ele usava bolas azuis nas orelhas. O Rodolfo morava no Pólo Norte.” - “As renas que gozavam com o Rodolfo chamavam-se: Gabriel, Rúben, Diogo, Simão, Daniel e Alexandre. Estas renas eram bem constituídas e altas;” - “O Pai Natal era gordo, baixo e chamava-se Tiago.”		
		Sequencialização dos eventos	1	2
				X
		Fechamento	1	2
			X	
		- “As renas nunca mais gozaram com o Rodolfo porque ele era muito especial.”		

Ficha de registo do aluno A2

Atividade 3: *Rena Rodolfo*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “o Rodolfo era uma rena; - “era bem constituída;” - “alta;” - “com pelo castanho;” - “tinha hastes beges;” - “nariz vermelho;” - “as outras renas chamavam-se Matilde, Martim, Rodrigo e Leonor;” - “gozavam com o Rodolfo;” - “O Pai Natal chamava-se Tiago;” - “tinha barba grande e branca;” - “era gordo;” - “tinha olhos azuis;” - “cabelo loiro;” - “O Pai Natal convidou o Rodolfo para conduzir o trenó;” - “O trenó era de madeira;” - “com cinco lugares;” - “sítio para levar as prendas;” - “vivia no Pólo Sul com a Mãe Natal;” - “chamada Ana;” - “o Tiago e o Rodolfo foram entregar prendas a alguns países;” - “França, Espanha, Inglaterra e Portugal;” - “Quando chegaram, as renas convidaram o Rodolfo para comer um gelado e depois ficaram amigos.” 		

		1	2	3
				X
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “O Rodolfo era uma rena bem constituída, alta, com pelo castanho, tinha hastes beges e um nariz vermelho;” - “as outras renas chamavam-se Matilde, Martim, Rodrigo e Leonor e gozavam com a rena Rodolfo;” 		

		<p>- “O Pai Natal chamava-se Tiago. Tinha barba grande e branca. Era gordo, tinha olhos azuis e cabelo loiro;”</p> <p>- “O Tiago convidou o Rodolfo para conduzir o trenó consigo. O trenó do Tiago era de madeira, com cinco lugares e tinha um sítio para levar as prendas;”</p> <p>- “O Pai Natal vivia no Pólo Sul com a Mãe Natal, chamada Ana, e com todas as outras renas;”</p> <p>- “O Tiago e o Rodolfo foram entregar prendas a alguns países como França, Espanha, Inglaterra e Portugal;”</p> <p>- “Quando chegaram as renas convidaram o Rodolfo para comer um gelado e depois ficaram amigos.”</p>
--	--	--

<p>Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)</p>	<p>Observações</p>	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		<p>- “Era uma vez”</p> <p>- “Amanhã”</p>		
		Localização espacial inicial	1	2
				X
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		<p>Personagem principal: rena Rodolfo</p> <p>Personagem secundária: Matilde; Martim, Rodrigo e Leonor; Pai Natal; Mãe Natal.</p> <p>- “O Rodolfo era uma rena bem constituída, alta, com pelo castanho, tinha hastes beges e um nariz vermelho;”</p> <p>- “as outras renas chamavam-se Matilde, Martim, Rodrigo e Leonor e gozavam com a rena Rodolfo;”</p> <p>- “O Pai Natal chamava-se Tiago. Tinha barba grande e branca. Era gordo, tinha olhos azuis e cabelo loiro.”</p>		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		<p>- “Depois.”</p>		
		Fechamento	1	2
			X	

		- “Quando chegaram as renas convidaram o Rodolfo para comer um gelado e depois ficaram amigos.”
--	--	---

Ficha de registo do aluno A3

Atividade 3: *Rena Rodolfo*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “rena chamada Rodolfo;” - “vivia no Pólo Norte;” - “era alta;” - “gorda;” - “apareceu o Pai Natal que vivia no mesmo sítio que o Rodolfo;” - “As outras renas que se chamavam Beatriz, Leonor, Matilde, Rodrigo, Luís e Martim;” - “gozavam muito com o Rodolfo;” - “por ter o nariz encarnado;” - “o Pai Natal era gordo;” - “baixo;” - “tinha uma barba branca e comprida;” - “O Pai Natal chamado Daniel;” - “convidou o Rodolfo para conduzir o trenó porque ele era perfeito;” - “o trenó era grande e vermelho;” - “Passaram por muitos países: França, Brasil e Inglaterra;” - “Durante a viagem entregaram muitos presentes às crianças;” - “elas ficaram muito felizes;” - “O Rodolfo ficou muito contente porque conduzir o trenó não era para toda a gente;” - “Todas as outras renas deixaram de gozar com o Rodolfo porque viram que ele era muito especial.” 		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “uma rena chamada Rodolfo que vivia no Pólo Norte. Essa rena era alta e gorda. O Pai Natal vivia no mesmo sítio que o Rodolfo;” - “As outras renas que se chamavam Beatriz, Leonor, Matilde, Rodrigo, Luís e Martim gozavam com o Rodolfo por ter o nariz encarnado;” 		

		<p>- “apareceu o Pai Natal que era gordo, baixo, tinha uma barba branca e comprida. O Pai Natal chamado Daniel convidou o Rodolfo para conduzir o trenó porque ele era perfeito;”</p> <p>- “Passaram por muitos países: França, Brasil e Inglaterra;”</p> <p>- “Durante a viagem entregaram muitos presentes às crianças e elas ficaram muito felizes;”</p> <p>- “O Rodolfo ficou muito contente porque conduzir o trenó não era para toda a gente. Todas as outras renas deixaram de gozar com o Rodolfo porque viram que ele era muito especial.”</p>
--	--	---

<p>Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)</p>	<p>Observações</p>	<p>Localização temporal inicial</p>	1	2
			X	
		- “Era uma vez”		
		Localização espacial inicial	1	2
				X
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		<p>Personagem principal: Rodolfo</p> <p>Personagem secundária: Beatriz, Leonor, Matilde, Rodrigo, Luís e Martim; Pai Natal</p> <p>Figurante: crianças</p> <p>- “uma rena chamada Rodolfo que vivia no Pólo Norte. Essa rena era alta, gorda e tinha o nariz encarnado;”</p> <p>- “O Pai Natal chamava-se Daniel. Era gordo, baixo, tinha uma barba branca e comprida.”</p>		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		<p>- “Depois”</p> <p>- “De repente”</p>		
		Fechamento	1	2
			X	
		<p>- “Todas as outras renas deixaram de gozar com o Rodolfo porque viram que ele era muito especial.”</p>		

Ficha de registo do aluno A4

Atividade 3: *Rena Rodolfo*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “uma rena que se chamava Rodolfo;” - “tinha o nariz encarnado;” - “havia quatro renas que se chamavam David, João, Martim e Ricardo que gozavam com ele;” - “Numa noite de nevoeiro, o Pai Natal convidou o Rodolfo para conduzir o seu trenó;” - “o trenó era de madeira;” - “O Rodolfo e o Pai Natal foram distribuir presentes;” - “nos planetas Marte, Terra, Neptuno e Mercúrio;” - “No fim de entregarem os presentes regressaram ao Pólo Norte;” - “o nariz vermelho do Rodolfo desapareceu;” - “as renas pediram-lhe desculpa por terem gozado com ele;” - “ficaram amigos para sempre.”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “Era uma vez uma rena que se chamava Rodolfo. Ele tinha o nariz encarnado. Por isso, havia quatro renas que se chamavam David, João, Martim e Ricardo que gozavam com ele;” - “Numa noite de nevoeiro, o Pai Natal foi ter com o Rodolfo e perguntou-lhe se queria conduzir o trenó. O trenó do Pai Natal era de madeira;” - “O Rodolfo e o Pai Natal foram distribuir presentes nos planetas Marte, Terra, Neptuno e Mercúrio. No fim de entregarem os presentes regressaram ao Pólo Norte;” - “De repente, o nariz do Rodolfo desapareceu. Depois, as renas		

		pediram-lhe desculpa por terem gozado com ele. E assim ficaram amigos para sempre.”
--	--	---

<p>Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)</p>	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Era uma vez” - “Numa noite de nevoeiro”		
		Localização espacial inicial	1	2
				X
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: Rodolfo Personagem secundária: David, João, Martim e Ricardo; Pai Natal - “Era uma vez uma rena que se chamava Rodolfo. Ele tinha o nariz encarnado.”		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “Depois” - “De repente” - “No fim” - “Por isso”		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “E assim ficaram amigos para sempre.”		

Ficha de registo do aluno A5

Atividade 3: *Rena Rodolfo*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “uma rena chamada Rodolfo;” - “O Rodolfo tinha hastes brancas;” - “o seu nariz era encarnado;” - “todas as outras renas gozavam com ele;” - “o Pai Natal Rodrigo, a Mãe Natal Matilde e o Rodolfo conduziram o trenó;” - “o Pai Natal era magro;” - “tinha barba branca e grande;” - “ele era bonito;” - “A Mãe Natal era magra e bonita;” - “O Rodrigo, a Matilde e o Rodolfo foram distribuir presentes;” - “por Espanha, Portugal e Tailândia;” - “Os meninos ficaram felizes com tantas prendas;” - “O Rodolfo ficou muito feliz porque conduzir o trenó não era para toda a gente;” - “a Polónia era o local onde eles viviam;” - “Quando chegaram à Polónia, o Rodolfo foi logo dizer às seis renas como tinha corrido a noite de Natal;” - “tudo tinha corrido bem;” - “As seis renas passaram a gostar do Rodolfo e ficaram amigos para sempre.” 		

		1	2	3
				X
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “Era uma vez uma rena chamada Rodolfo. O Rodolfo tinha hastes brancas e o seu nariz era encarnado. Como o Rodolfo tinha o nariz encarnado todas as outras renas gozavam com ele;” 		

		<p>- “O Pai Natal Rodrigo, a Mãe Natal Matilde e o Rodolfo conduziram o trenó;”</p> <p>- “O Pai Natal era magro e tinha barba branca e grande. Ele era bonito. A Mãe Natal era magra e bonita;”</p> <p>- “O Rodrigo, a Matilde e o Rodolfo foram distribuir presentes por Espanha, Portugal e Tailândia. Os meninos ficaram felizes com tantas prendas;”</p> <p>- “O Rodolfo ficou muito feliz porque conduzir o trenó não era para toda a gente;”</p> <p>- “Quando chegaram à Polónia, o Rodolfo foi logo dizer às seis renas como tinha corrido a noite de Natal;”</p> <p>- “As seis renas passaram a gostar do Rodolfo e ficaram amigos para sempre.”</p>
--	--	--

<p>Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)</p>	<p>Observações</p>	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		<p>- “Era uma vez”</p> <p>- “Numa certa noite”</p>		
		Localização espacial inicial	1	2
				X
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			x	
		<p>Personagem principal: Rodolfo, Pai Natal, Mãe Natal</p> <p>Personagem secundária: as seis renas</p> <p>Figurante: meninos</p> <p>- “O Rodolfo tinha hastes brancas e o seu nariz era encarnado;”</p> <p>- “O Pai Natal era magro e tinha barba branca e grande. Ele era bonito;”</p> <p>- “A Mãe Natal era magra e bonita.”</p>		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		<p>- “Então”</p>		
		Fechamento	1	2
			X	
		<p>- “As seis renas passaram a gostar do Rodolfo e ficaram amigos para sempre.”</p>		

Anexo 15 – Atividade 4

Ficha de registo do aluno A1

Atividade 4: *Personagem misteriosa*

Categoria da atividade: individual

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “senhor chamado Rafael;” - “Ele era desconhecido;” - “Tinha no dedo um anel com um diamante azul;” - “que era para oferecer à namorada;” - “que se chamava Laura;” - “uma espada no cinto;” - “um vestido cinzento com brilhantes;” - “uma mão com garras;” - “uma capa vermelha e amarela;” - “um capacete;” - “uma máscara preta a tapar a cara;” - “No país dele as pessoas têm umas garras como as dele;” - “Todos nascem assim;” - “mostrava cartões para comunicar connosco;” - “veio de um país distante;” - “veio em missão;” - “porque a mãe o mandou;” - “recolher os nossos textos porque os meninos do país dele não escrevem histórias;” - “O país onde ele vive chama-se Holanda;” - “Quando ele vier vou perguntar-lhe se é casado e se tem filhos.” 		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “apareceu um senhor chamado Rafael;” - “Ele tinha um anel no dedo com um diamante azul que era para oferecer à namorada que se chamava Laura;” - “Ele tinha uma espada no cinto, um vestido cinzento com brilhantes, uma 		

		<p>mão com garras, uma capa vermelha e amarela, um capacete e uma máscara a tapar a cara. No país dele as pessoas têm umas garras como as dele. Todos nascem assim;”</p> <p>- “Ele não falava normalmente, mostrava cartões para comunicar connosco;”</p> <p>- “O Rafael veio de um país distante. Veio em missão porque a mãe o mandou. A sua missão era recolher os nossos textos porque os meninos do país dele não escrevem histórias;”</p> <p>- “Quando ele vier vou perguntar-lhe se é casado e se tem filhos.”</p>
--	--	---

<p>Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)</p>	<p>Observações</p>	<p>Localização temporal inicial</p>	1	2
			X	
		“No dia sete de janeiro de 2014”		
		Localização espacial inicial	1	2
			X	
		- “nossa escola”		
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		<p>Personagem principal: Rafael</p> <p>Personagem secundária: mãe</p> <p>Figurante: Laura</p> <p>- “veio um senhor chamado Rafael à nossa escola. Ele era desconhecido. Tinha um anel no dedo com um diamante azul (...)- Tinha uma espada no cinto, um vestido cinzento com brilhantes, uma mão com garras, uma capa vermelha e amarela, um capacete e uma máscara preta a tapar a cara (...). Ele mostrava cartões para comunicar connosco.”</p>		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		<p>- “Porque”</p> <p>- “Por isso”</p>		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “Gostei muito de o ver e por isso estou à espera dele.”		

Ficha de registo do aluno A2

Atividade 4: *Personagem misteriosa*

Categoria da atividade: individual

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “apareceu na nossa sala uma pessoa chamada Tintim;” - “veio de África, em missão;” - “veio de bicicleta;” - “vir buscar os nossos textos porque os meninos de África não escrevem histórias;” - “tinha um capacete cinzento;” - “uma máscara preta;” - “uma espada;” - “um anel azul;” - “sapatos pretos;” - “uma capa vermelha e amarela;” - “tinha umas garras grandes para se defender;” - “usava um anel azul porque era a aliança de casamento;” - “tinha trinta anos;” - “Na terra dele há um palácio;” - “as pessoas vestem roupas iguais às dele;” - “as casas são de palha;” - “Quem mandou o Tintim vir cá foi o seu filho.”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “Hoje apareceu na nossa sala uma pessoa chamada Tintim. Ele veio de África, em missão. Veio de bicicleta para vir buscar os nossos textos porque os meninos de África não escrevem histórias;” - “Ele tinha um capacete cinzento, uma máscara preta, uma espada, um anel azul, sapatos pretos, uma capa vermelha e amarela. Tinha umas garras grandes para se defender e usava um anel azul porque era a aliança de casamento. Ele tinha trinta anos;”		

		- “Na terra dele há um palácio. As pessoas vestem roupas iguais às dele e as casas são de palha;” - “Quem mandou o Tintim vir cá foi o seu filho;” - “Eu gostei muito desta pessoa.”
--	--	--

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Hoje”		
		Localização espacial inicial	1	2
			X	
		- “sala”		
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: Tintim Personagem secundária: filho Figurante: meninos - “Ele tinha um capacete cinzento, uma máscara preta, uma espada, um anel azul, sapatos pretos, uma capa vermelha e amarela. Tinha umas garras grandes para se defender e usava um anel azul porque era a aliança de casamento. Ele tinha trinta anos.”		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “Porque”		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “Eu gostei muito desta pessoa.”		

Ficha de registo do aluno A3

Atividade 4: *Personagem misteriosa*

Categoria da atividade: individual

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “apareceu uma senhora que não sabia falar;” - “atrás das costas trazia cartões com mensagens;” - “veio de um país muito distante;” - “veio de cavalo;” - “usava um anel azul;” - “era para oferecer a quem escrevesse o melhor texto;” - “quem mandou fazer esta missão foi o rei;” - “que se chamava Bimbo;” - “o país dela é diferente do nosso;” - “deve-se chamar Inglaterra;” - “As casas devem ser de palha;” - “todos se vestem desta maneira, de cara tapada e unhas gigantes;” - “penso que ela tem quarenta anos;” - “parecia muito simpática.” 		

		1	2	3
				X
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “de repente apareceu uma senhora que não sabia falar. Atrás das costas trazia cartões com mensagens para nos mostrar.” - “veio de um país distante e por isso veio de cavalo;” - “ela usava um anel que era para oferecer a quem escrevesse o melhor texto;” - “quem mandou fazer esta missão foi o rei que se chamava Bimbo;” - “o país dela é diferente do nosso e deve-se chamar Inglaterra;” - “as casas devem ser de palha e todos se vestem desta maneira;” - “penso que ela tem quarenta anos e parecia muito simpática.” 		

<p>Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)</p>	<p>Observações</p>	Localização temporal inicial	1	2
				X
		Localização espacial inicial	1	2
				X
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: senhora Personagem secundária: rei Bimbo - “apareceu uma senhora que não sabia falar. Atrás das costas trazia cartões com mensagens (...). Ela usava um anel azul. Penso que ela tem quarenta anos e parecia muito simpática.		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “De repente” - “Por isso” - “Porque”		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “Adorei a visita e passei a gostar muito dela porque parecia muito simpática.”		

Ficha de registo do aluno A4

Atividade 4: *Personagem misteriosa*

Categoria da atividade: individual

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “veio à nossa sala uma pessoa desconhecida;” - “O nome dele é Tintim;” - “tinha um capacete;” - “era magro;” - “alto;” - “usava um cinto preto;” - “um vestido cinzento;” - “uma capa vermelha;” - “tinha garras;” - “tinha uma espada;” - “uma armadura;” - “um anel no dedo;” - “era musculoso;” - “num cartão dizia que vinha de um país distante;” - “noutro dizia que vinha em missão;” - “no país dele não havia histórias;” - “veio num tapete voador;” - “vive na Katrycate.”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “veio à nossa sala uma pessoa desconhecida. “O nome dele é Tintim;” - “Essa pessoa tinha um capacete, era magro, alto, usava um cinto preto, um vestido cinzento, uma capa vermelha e tinha garras. Tinha uma espada, uma armadura, um anel no dedo e era musculoso;” - “veio num tapete voador;” - “vive na Katrycate.”		

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Hoje”		
		Localização espacial inicial	1	2
			X	

		- “sala”		
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: Tintim - “Essa pessoa tinha um capacete, era magro, alto, usava um cinto preto, um vestido cinzento, uma capa vermelha e tinha garras. Tinha uma espada, uma armadura, um anel no dedo e era musculoso.”		
		Sequencialização dos eventos	1	2
				X
		Fechamento	1	2
			X	
		“Ele veio num tapete voador e vive na Katrycate.”		

Ficha de registo do aluno A5

Atividade 4: *Personagem misteriosa*

Categoria da atividade: individual

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “uma pessoa veio à minha sala em missão;” - “veio de um país distante;” - “tinha um vestido cinzento;” - “capa;” - “capacete;” - “cinto;” - “espada;” - “tirava das costas cartões com mensagens;” - “Tinha umas unhas afiadas;” - “chamava-se Marta;” - “era muda;” - “veio da Inglaterra;” - “numa nave;” - “Ela trazia um anel azul no dedo para entregar ao seu namorado;” - “o seu namorado era alto;” - “magro;” - “usava óculos;” - “vestia-se como a Marta;” - “O rei mandou-a vir em missão;” - “veio recolher as nossas histórias porque no país dela os meninos não escrevem histórias;” - “Por isso é que qualquer dia vai voltar para recolher as nossas histórias.”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “Hoje uma pessoa veio à minha sala em missão. Veio de um país distante. Tinha um vestido cinzento, capa, capacete, cinto, espada e tirava das costas cartões com mensagens. Tinha umas unhas afiadas, chamava-se Marta e era muda;” - “Veio da Inglaterra, numa nave;” - “Trazia um anel azul no dedo para oferecer ao namorado;”		

		- “O seu namorado era alto, magro, usava óculos e vestia-se como a Marta;” - “O rei mandou-a vir em missão recolher as nossas histórias. Por isso é que qualquer dia vai voltar para recolher as nossas histórias.”
--	--	--

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Hoje”		
		Localização espacial inicial	1	2
			X	
		- “sala”		
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: Marta Personagem secundária: rei Figurante: namorado; meninos - “Hoje uma pessoa veio à minha sala em missão. Veio de um país distante. Tinha um vestido cinzento, capa, capacete, cinto, espada e tirava das costas cartões com mensagens. Tinha umas unhas afiadas, chamava-se Marta e era muda;” - “O seu namorado era alto, magro, usava óculos e vestia-se como a Marta.”		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “Porque” - “Por isso”		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “Por isso é que qualquer dia vai voltar para recolher as nossas histórias.”		

Anexo 16 – Atividade 5

Ficha de registo do aluno A1

Atividade 5: *Programa Cartoon*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
<p style="text-align: center;">Fluência (quantidade de ideias produzidas)</p>	Observações	<ul style="list-style-type: none"> - “senhora agente, desculpe por ter estacionado onde não devia;” - “com isto, os pais do menino mostraram-se desiludidos com ele;” - “a Joana sentiu-se muito preocupada porque o seu gatinho chamado Quico estava muito doente;” - “a médica Catarina decidiu tratar do gatinho;” - “A médica perguntou ao Quico o que sentia;” - “doí-me a barriga;” - “a Joana e os seus pais foram ao centro comercial;” - “os pais da Joana perguntam-lhe: queres ir para casa ou preferes dar uma voltinha?;” - “o João perguntou à mãe: posso ir ao parque com o Timmy?;” - “No dia seguinte e depois de ter ido ao parque, o menino foi para a escola;” - “A sua professora era a Lara;” - “A professora disse aos alunos que iam aprender a tabuada do 5;” - “eles ficaram muito contentes;” - “a mãe do João levou-o ao hospital porque desta vez era ele que estava doente;” - “o João ficou melhor e a sua mãe ficou muito contente porque o seu filho já se sentia bem.” 		

Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)			1	2	3
				X	
	Observações	<p>- “não podes estacionar aí! - Olá senhora agente, desculpe por ter estacionado onde não devia. Com isto, os pais do menino mostraram-se desiludidos com ele;”</p> <p>- “Noutro dia, a Joana sentiu-se muito preocupada porque o seu gatinho chamado Quico estava muito doente. Então, a médica Catarina decidiu tratar do gatinho. A médica perguntou ao Quico o que sentia e ele respondeu: doí-me a barriga;”</p> <p>- “No dia seguinte, a Joana e os seus pais foram ao centro comercial. - Os pais da Joana perguntam-lhe: queres ir para casa ou preferes dar uma voltinha? Ela responde: por mim tanto faz;”</p> <p>- “Três dias depois, o João perguntou à mãe: posso ir ao parque com o Timmy? E a mãe respondeu-lhe: claro que sim filho;”</p> <p>- “No dia seguinte e depois de ter ido ao parque, o menino foi para a escola. A sua professora era a Lara. A professora disse aos alunos que iam aprender a tabuada do 5 e eles ficaram muito contentes;”</p> <p>- “Dois dias depois, a mãe do João levou-o ao hospital porque desta vez era ele que estava doente. O João ficou melhor e a sua mãe ficou muito contente porque o seu filho já se sentia bem.”</p>			

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		<p>- “Noutro dia”</p> <p>- “No dia seguinte”</p> <p>- “Três dias depois”</p> <p>- “Dois dias depois”</p>		
		Localização espacial inicial	1	2
			X	
		<p>- “Centro comercial”</p> <p>- “escola”</p> <p>- “hospital”</p>		

		Envolvimento das personagens na ação	1	2
				X
		Personagem principal: Joana Personagem secundária: gato Quico; médica Catarina; pais da Joana; Lara Figurante: Timmy		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “Depois” - “No dia seguinte” - “Então” - “Noutro dia”		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “O João ficou melhor e a sua mãe ficou muito contente porque o seu filho já se sentia bem.”		

Ficha de registo do aluno A2

Atividade 5: *Programa Cartoon*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “menino chamado Martim;” - “alto;” - “magro;” - “olhos castanhos;” - “tinha sete anos;” - “menino Martim, o que tens? Venho tratar de ti;” - “Óh doutora, tenho dores de barriga;” - “Na escola, a professora disse aos alunos: vou recolher os T.P.C.;” - “Não fiz porque tive dificuldades;” - “quero um xarope para a garganta porque tenho muita tosse e estava na aula sempre a tossir;” - “diz um polícia: estás perdido?;” - “Ando à procura do meu gatinho chamado Fifi que fugiu de casa;” - “vamos ajudar-te a procurar;” - “obrigado senhores polícias por terem encontrado o meu gatinho;” - “Este é o nosso trabalho. Quando precisarem de alguma coisa digam;” - “O Martim ficou com o gatinho para sempre e por isso ficou contente.”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “Era uma vez um menino chamado Martim que era alto, magro e tinha olhos castanhos. Esse menino tinha sete anos;” - “Olá menino Martim, o que tens? Venho tratar de ti./Óh doutora, tenho dores de barriga;” - “Vou recolher os T.P.C./Não fiz porque tive dificuldades;” - “Eu quero um xarope para a garganta porque tenho muita tosse e estava na aula sempre a tossir;”		

		- “Ando à procura do meu gatinho chamado Fifi que fugiu de casa;” - “O Martim ficou com o gatinho para sempre e por isso ficou contente.”
--	--	--

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Era uma vez”		
		Localização espacial inicial	1	2
				X
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: Martim Personagem secundária: doutora; professora; polícias; gatinho Fifi - “um menino chamado Martim que era alto, magro e tinha olhos castanhos. Esse menino tinha sete anos.”		
		Sequencialização dos eventos	1	2
			X	
		- “Porque” - “Por isso”		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “O Martim ficou com o gatinho para sempre e por isso ficou contente.”		

Ficha de registo do aluno A3

Atividade 5: *Programa Cartoon*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “uma menina chamada Matilde;” - “estava na escola;” - “era bonita;” - “tinha olhos castanhos;” - “cabelo castanho;” - “chamo-me Maria;” - “estamos no laboratório;” - “chamo-me Rodrigo;” - “vim para o laboratório fazer experiências;” - “A Matilde e o Luís estavam a passear;” - “foram ao centro comercial;” - “fazer compras;” - “Eu vou comprar calças;” - “decidiram ir com os pais para o hotel;” - “precisamos de um cartão para podermos entrar;” - “Este dia foi fantástico!”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “uma menina chamada Matilde que estava na escola. Ela era bonita, tinha olhos castanhos e cabelo castanho;” - “eu chamo-me Maria. Nós estamos no laboratório;” - “A Matilde e o Luís estavam a passear e foram ao centro comercial fazer compras;” - “Depois decidiram ir com os pais para o hotel;” - “Este dia foi fantástico!”		

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Era uma vez”		
		Localização espacial inicial	1	2

			X	
		- “escola” - “centro comercial” - “hotel”		
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: Matilde; Luís Personagem secundária: Maria; Rodrigo; pais - “uma menina chamada Matilde que estava na escola. Ela era bonita, tinha os olhos castanhos e o cabelo castanho.”		
		Sequencialização dos eventos	1	2
				X
		Fechamento	1	2
			X	
		- “Este dia foi fantástico!”		

Ficha de registo do aluno A4

Atividade 5: *Programa Cartoon*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “O Rui estava doente;” - “foi ao centro de saúde;” - “vou-te curar;” - “tomar brufen de quatro em quatro horas;” - “estive a correr e de repente constipei-me;” - “foi para casa descansar;” - “passear com o gato;” - “comprou-lhe uma coleira;” - “E ficou a família junta e feliz.”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “O Rui estava doente e foi ao centro de saúde. O médico disse: vou-te curar. Vais tomar brufen de quatro em quatro horas;” - “Depois do Rui ter comprado o remédio foi para casa descansar;” - “Como já tinha tomado o brufen foi passear com o gato e comprou-lhe uma coleira;” - “E ficou a família junta e feliz.”		

		Localização temporal inicial	1	2
				X
		Localização espacial inicial	1	2
			X	
		- “centro de saúde” - “casa”		
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
				X
		Personagem principal: Rui Personagem secundária: doutor; gato		
		Sequencialização dos eventos	1	2

			X	
		- “Depois”		
		- “De repente”		
		Fechamento	1	2
			X	
		- “E ficou a família junta e feliz.”		

Ficha de registo do aluno A5

Atividade 5: *Programa Cartoon*

Categoria da atividade: pares

		1	2	3
				X
Fluência (quantidade de ideias produzidas)	Observações	- “uma menina chamada Matilde;” - “tinha sete anos;” - “amigo chamado Edgar;” - “nove anos;” - “férias para o Algarve;” - “Matilde;” - “Luana;” - “Quero um bilhete para o hotel;” - “quero uma bola pinchona;” - “encontraram dois guardas;” - “foram ao centro comercial;” - “ficaram muito contentes por passarem o dia juntos.”		

		1	2	3
			X	
Flexibilidade (diversidade de ideias produzidas)	Observações	- “Era uma vez uma menina chamada Matilde que tinha sete anos e tinha um amigo chamado Edgar com nove anos;” - “Como era verão, a Matilde e o Edgar foram de férias para o Algarve;” - “conheceram duas pessoas: a Matilde e a Luana;” - “No fim, os quatro amigos foram ao centro comercial e ficaram muito contentes por passarem o dia juntos.”		

Elaboração (qualidade e aperfeiçoamento das ideias)	Observações	Localização temporal inicial	1	2
			X	
		- “Era uma vez”		
		Localização espacial inicial	1	2
				X
		Envolvimento das personagens na ação	1	2
			X	
		Personagem principal: Matilde; Edgar		

		<p>Personagem secundária: Matilde; Luana</p> <p>Figurantes: dois guardas</p> <ul style="list-style-type: none"> - “uma menina chamada Matilde que tinha sete anos;” - “o seu amigo chamado Edgar com nove anos.” 						
		<table> <tr> <th>Sequencialização dos eventos</th><th>1</th><th>2</th></tr> <tr> <td></td><td>X</td><td></td></tr> </table>	Sequencialização dos eventos	1	2		X	
Sequencialização dos eventos	1	2						
	X							
		<ul style="list-style-type: none"> - “Depois” - “No fim” 						
		<table> <tr> <th>Fechamento</th><th>1</th><th>2</th></tr> <tr> <td></td><td>X</td><td></td></tr> </table>	Fechamento	1	2		X	
Fechamento	1	2						
	X							
		<ul style="list-style-type: none"> - “No fim, os quatro amigos foram ao centro comercial e ficaram muito contentes por passarem o dia juntos.” 						

Anexo 17 – Resultados do questionário final

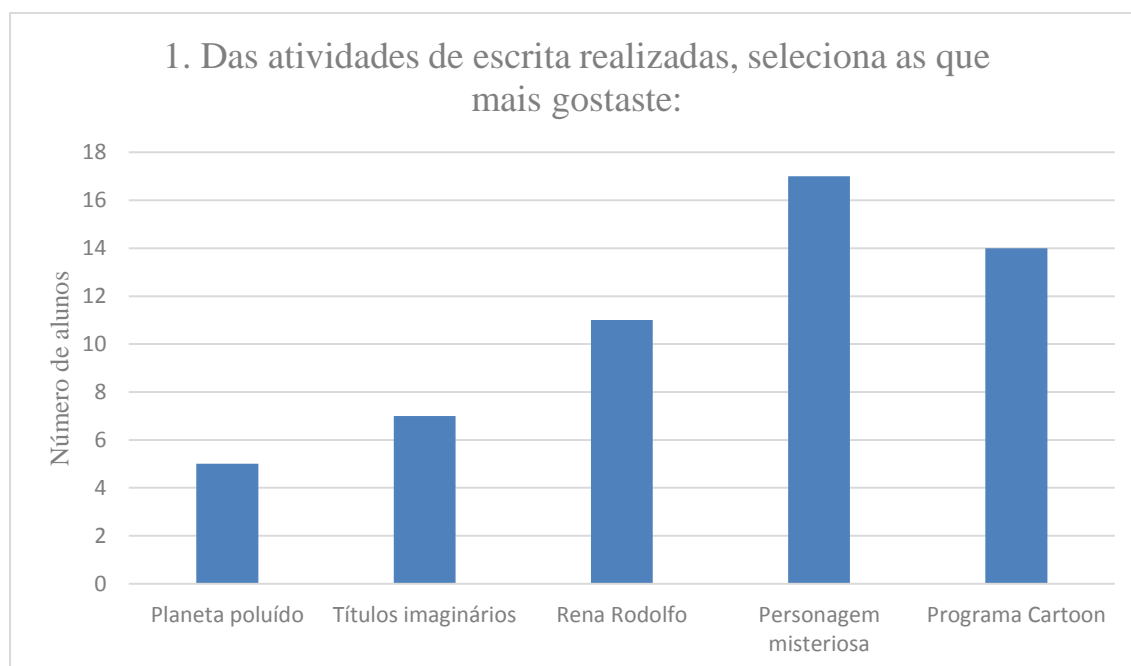


Gráfico 1 – Preferências dos alunos

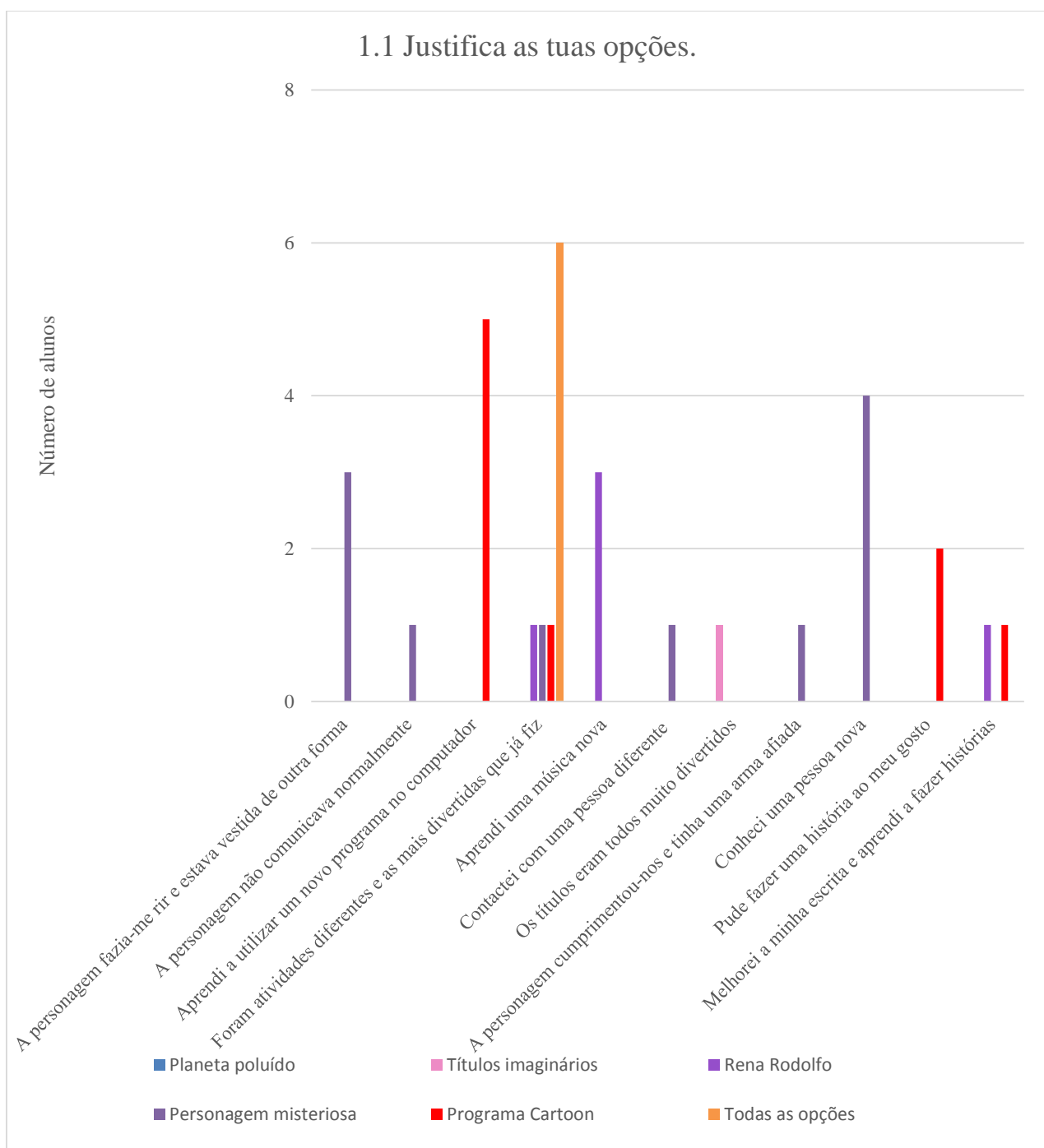


Gráfico 2 - Justificações dos alunos

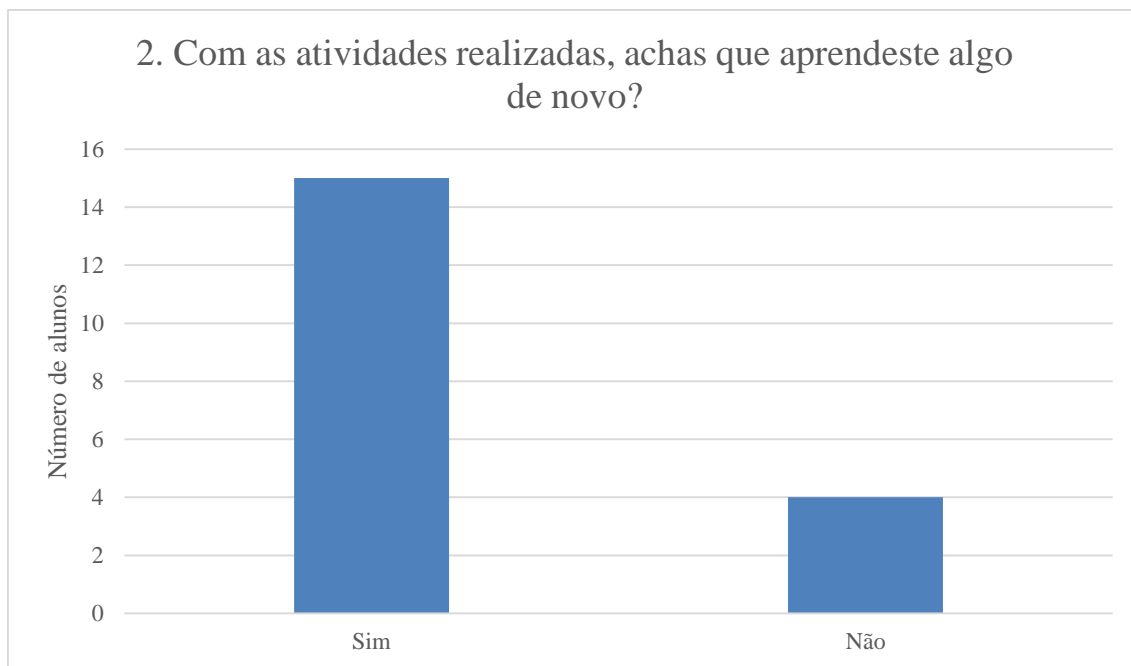


Gráfico 3- Perceção dos alunos quanto à influência das atividades na sua aprendizagem

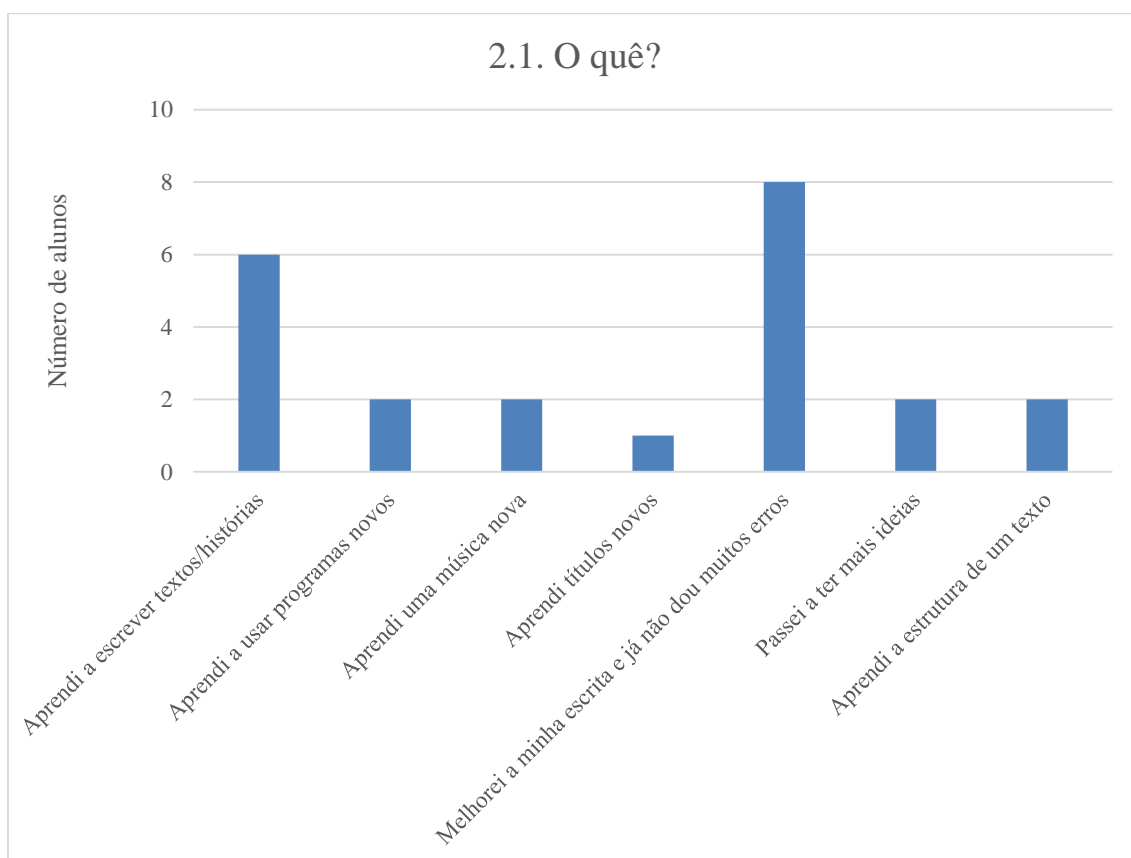


Gráfico 2.1- Aprendizagens dos alunos

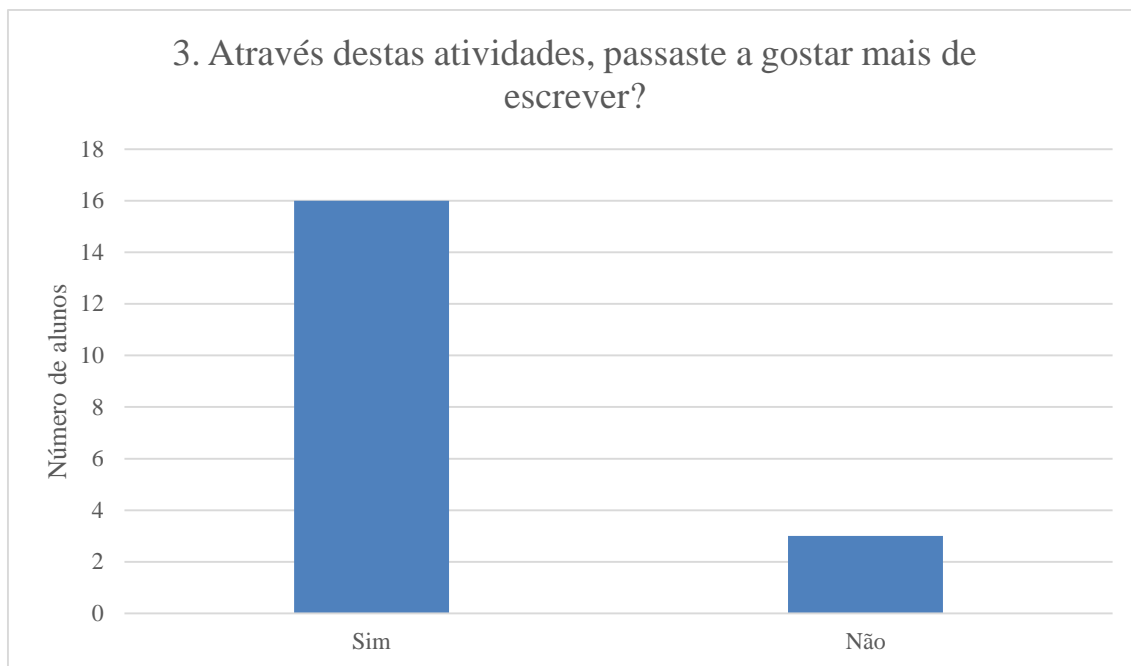


Gráfico 3- Influência das atividades no gosto pela escrita

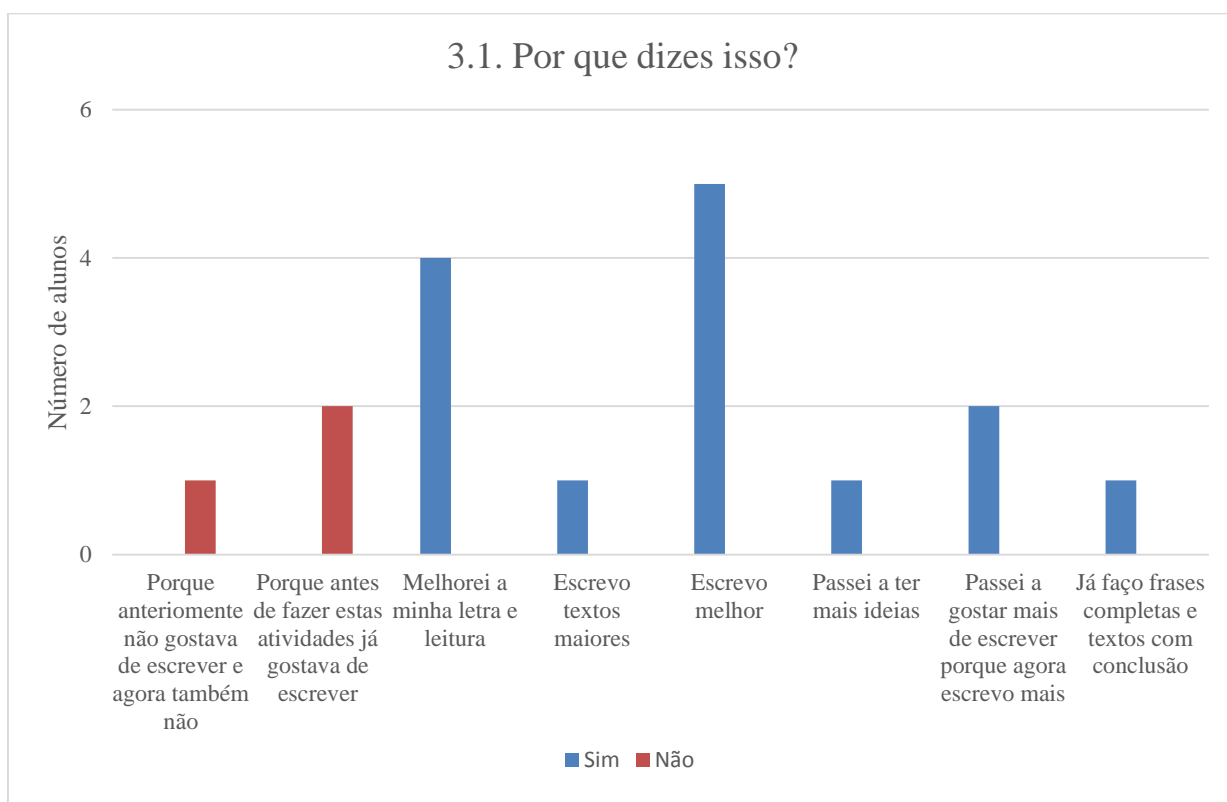


Gráfico 3.1 – Justificações dos alunos

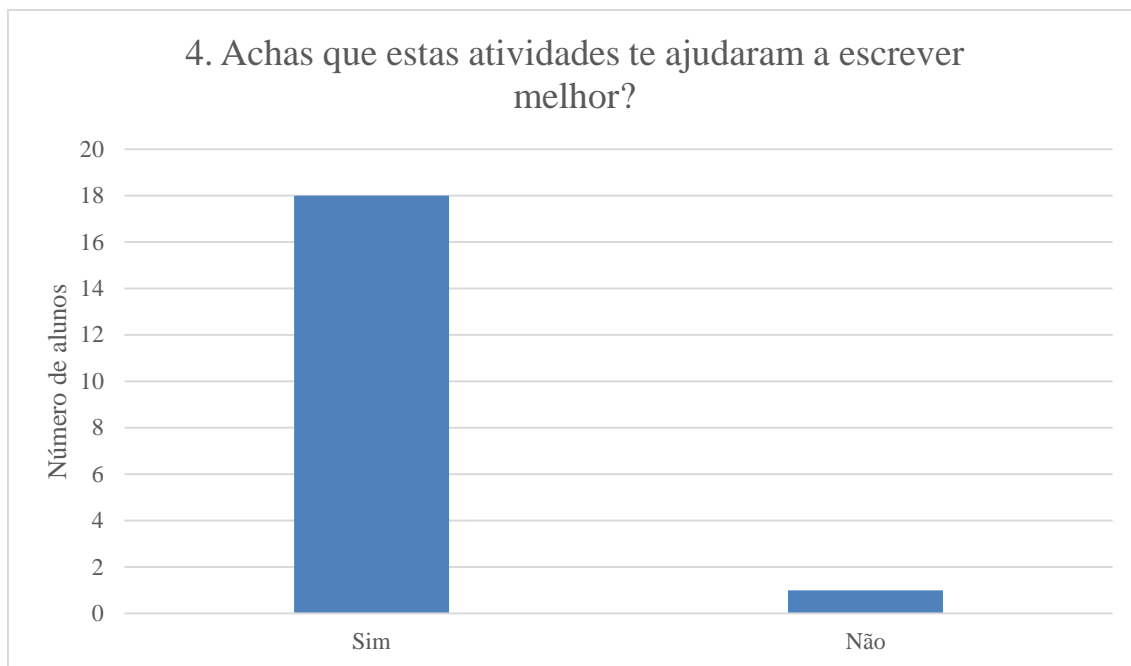


Gráfico 4 - Opinião dos alunos quanto à evolução da sua escrita

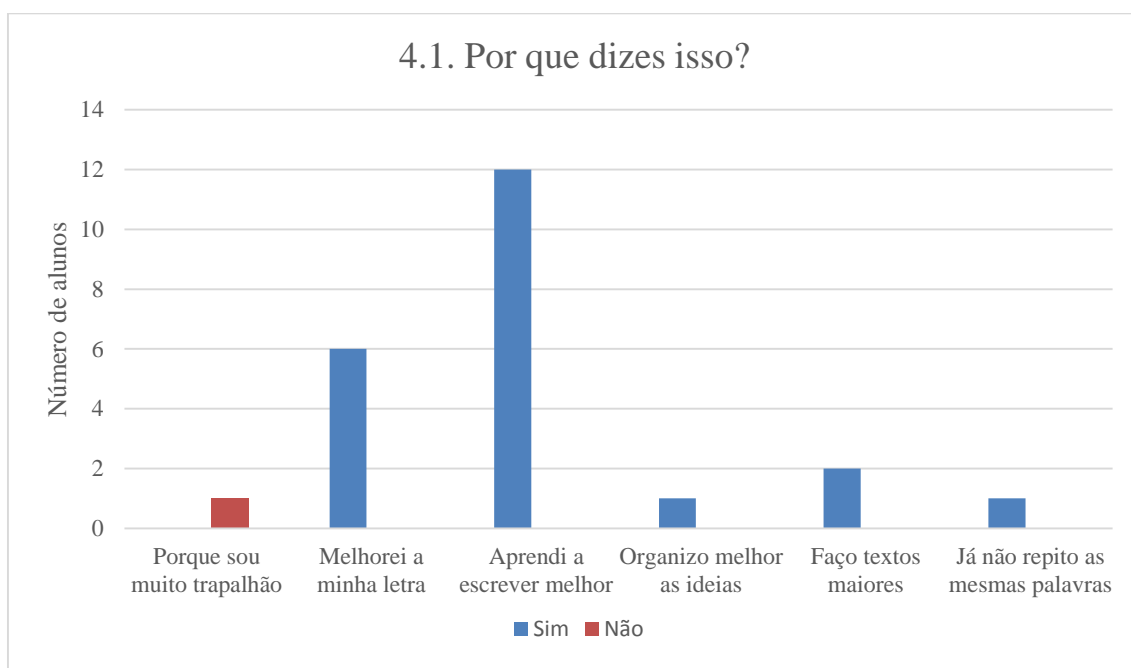


Gráfico 4.1- Justificações dos alunos

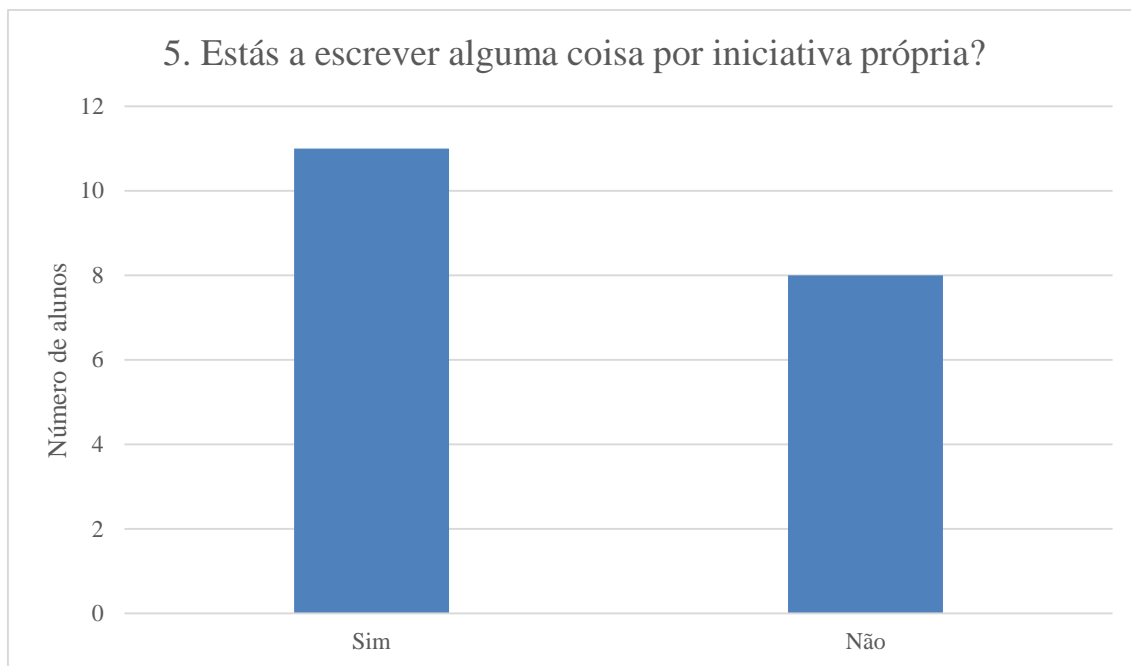


Gráfico 5 – Escrita por iniciativa própria

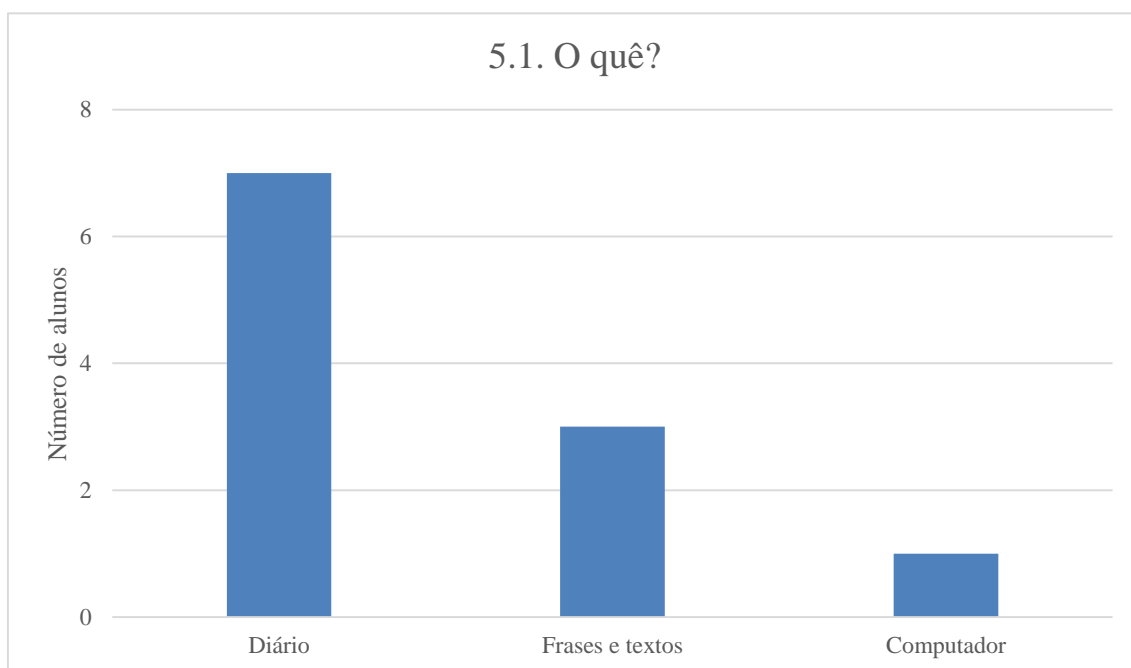


Gráfico 5.1 – Produções escritas por iniciativa própria